

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Patrícia Gonçalves Carvalho

## A comunicação no processo de ensino-aprendizagem entre crianças e entre intervenientes educativos

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino  
Básico, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação  
de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora) Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutora Isabel Godinho Rebelo

Orientador: Prof. Doutora Ana Sarmento Coelho

Data da realização da Prova Pública: 23-07-2014

Classificação: 17

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Ana Sarmento Coelho e Professor  
Mestre Philippe Loff.

Junho, 2014







## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Ana Sarmento Coelho e ao Mestre Philippe Bernard Loff pela competência e exigência da sua orientação. Pela paciência, disponibilidade e tempo que me dedicaram, mas também pelas críticas construtivas que foram um grande incentivo e reforço para fazer “mais e melhor”.

À Educadora Cooperante e à Professora Cooperante por todos os ensinamentos e conhecimentos que me transmitiram ao longo das práticas educativas. Pela ajuda e apoio prestado que me permitiram encarar o futuro com mais segurança e certeza das minhas capacidades.

Às crianças pela forma tão genuína como me receberam, colaboraram e participaram, tanto na recolha de dados para a investigação como ao longo das práticas educativas.

Às minhas colegas de estágio e amigas Isabel Duque e Luana Pinho pela disponibilidade, preocupação, partilha, desabafos, incentivos e boa disposição.

À amiga e Professora Maria Celeste Garção por toda a disponibilidade, apoio, paciência e, acima de tudo, por todo o carinho e incentivo.

Aos meus pais pelo apoio incondicional e por todos os esforços que fizeram durante este percurso de cinco anos. Obrigada pela compreensão, preocupação, carinho e força. Em especial, por sempre acreditarem em mim e apoiarem-me nas minhas decisões.

À minha irmã pela sua capacidade de relativizar os problemas e chamar-me à razão quando tudo parece desmoronado.

Ao Diogo, por ser paciente e compreender as minhas ausências. Pelo suporte, ajuda, sentido de humor e motivação constante. Por ser o meu porto de abrigo.



### **A comunicação no processo de ensino-aprendizagem entre crianças e entre intervenientes educativos**

Resumo: A criança deve ter um papel ativo na sua aprendizagem, como tal é imprescindível que desde cedo sejam proporcionadas oportunidades para escutar e perceber o que as mesmas nos têm para dizer. Só assim é possível criar ambientes educativos promotores de novas aprendizagens, em que o interesse e o bem-estar das crianças são evidentes.

O presente relatório pretende descrever e aprofundar a reflexão sobre a ação educativa experienciada num contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo de Ensino Básico. Apesar de ciclos de ensino diferentes, numa relação onde a comunicação ocupou um lugar muito especial, nestas duas experiências foi adotada a *metodologia de trabalho de projeto*.

Sustentada na pedagogia de participação, a nossa prática procurou promover uma aprendizagem ativa, centrada na criança, e favorecer o desenvolvimento das diferentes áreas do saber numa perspetiva integrada, conforme os contextos. Foi nosso propósito contribuir para o desenvolvimento integral da criança de acordo com os seus interesses e necessidades. Para tal, a nossa ação educativa foi orientada segundo uma metodologia de investigação-ação, em que a procura de resposta para questões relacionadas com a prática profissional e a (re)construção de saberes foi constante.

Considerando a criança competente, neste trabalho é ainda apresentado um exercício de investigação, realizado através de uma abordagem qualitativa (Grounded theory), que procura compreender as perspetivas das crianças relativamente às suas experiências vivenciadas no contexto do Jardim-de-Infância/Escola, tal como a sua perceção relativamente à importância e às razões para a sua frequência.

**Palavras-chave:** Metodologia de trabalho de projeto, Comunicação, Aprendizagem participativa.

## **The communication in the teaching-learning process between children and educational intervenients**

Abstract: Children must have an active role in their learning, as such it is imperative to give them the opportunity to be listened and thus realizing what they may have to tell us. Only then the creation of educational environments, promoters of new learning, is possible, where the stimulus and welfare of children are clear and visible.

The present report intends to describe and deepen the reflection on the educational activity experienced in Pre-school and Basic Education. Even though different education levels, a *project work methodology* was adopted, where communication played a very relevant and highlighted part.

Supported by participation pedagogy, our practice sought the promotion of active learning, child-centered, encouraging the development of different knowledge areas through and integrated perspective, according to each educational background. It was our purpose to contribute to the children holistic development according to their interests and needs. To this end, our educational action was oriented towards an action-research methodology, in which the quest for answers for professional practice related issues and the (re)construction of knowledge was unceasing.

Also, considering the child as capable, a research exercise conducted through a qualitative approach (Grounded theory), is presented throughout the present report, which seeks to understand the children perspectives on their experiences on the Pre-school Education background, and their perception on the importance and reasons for their attendance.

**Keywords:** Project work methodology, Communication, Active learning.



## Sumário

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Parte I – Contextualização e itinerário formativo .....</b>	<b>7</b>
<i><b>Secção A – Educação Pré-Escolar.....</b></i>	<i><b>9</b></i>
<b>Capítulo I - Contextualização .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1. Caraterização da Instituição .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1.1. Caraterização do espaço .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1.2. Horário de Atendimento.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1.3. Equipa Educativa.....</b>	<b>12</b>
<b>1.2. Caraterização do grupo de crianças.....</b>	<b>12</b>
<b>1.3. Organização da Sala de Atividades e dos Materiais .....</b>	<b>13</b>
<b>1.4. Organização do tempo .....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo II – Itinerário Formativo .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1. Apresentação do tema de Projeto .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2. Definição do problema.....</b>	<b>21</b>
<b>2.3. Planificação e desenvolvimento do trabalho.....</b>	<b>22</b>
<b>2.4. Execução.....</b>	<b>24</b>
<b>2.5. Divulgação e Avaliação .....</b>	<b>27</b>
<i><b>Secção B – Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico .....</b></i>	<i><b>31</b></i>
<b>Capítulo III - Contextualização.....</b>	<b>33</b>
<b>3.1. Caraterização da Instituição .....</b>	<b>33</b>
<b>3.1.1. Caraterização do espaço .....</b>	<b>33</b>
<b>3.1.2. Horário de Atendimento.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1.3. Equipa Educativa.....</b>	<b>34</b>
<b>3.2. Caraterização do grupo de crianças.....</b>	<b>34</b>
<b>3.3. Organização da Sala de Atividades e dos Materiais .....</b>	<b>36</b>
<b>3.4. Organização do tempo .....</b>	<b>36</b>
<b>Capítulo IV - Itinerário formativo.....</b>	<b>39</b>
<b>4.1. Apresentação do tema do projeto .....</b>	<b>42</b>
<b>4.2. Definição do problema.....</b>	<b>43</b>
<b>4.3. Planificação e desenvolvimento do trabalho.....</b>	<b>44</b>

4.4. Execução .....	45
4.5. Divulgação e Avaliação .....	49
<b>Parte II – Experiências-chave</b> .....	<b>53</b>
<b>Capítulo V - A comunicação, um elo indissociável na aprendizagem</b> .....	<b>55</b>
<b>Capítulo VI – A competência social na comunicação</b> .....	<b>63</b>
<b>Capítulo VII – A comunidade: Local privilegiado para aprender através da comunicação</b> .....	<b>71</b>
<b>Capítulo VIII – Comunicar para envolver as famílias</b> .....	<b>79</b>
<b>Capítulo IX – O projeto: um espelho de várias comunicações</b> .....	<b>87</b>
<b>Capítulo X – Investigar as vozes das crianças</b> .....	<b>95</b>
10.1. Fundamentação teórica .....	95
10.2. Metodologia da investigação .....	97
10.2.1. Objetivos .....	97
10.2.2. Contexto de investigação e participantes .....	97
10.2.3. Instrumentos .....	97
10.2.4. Procedimentos .....	98
10.3. Apresentação e análise de dados .....	99
10.4. Discussão e conclusão .....	102
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>113</b>
<b>Apêndices</b> .....	<b>143</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>275</b>

## **Abreviaturas~**

ATL – Atividades de Tempos Livres

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo de Ensino Básico

EB1 – Escola Básica de 1.º Ciclo de Ensino Básico

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar



## **Introdução**



A escola, enquanto promotora de conhecimentos e de cultura, necessita de incentivar a comunicação entre as crianças e os vários intervenientes educativos.

Neste sentido, a criação de ecossistemas comunicativos entre os vários intervenientes da comunidade educativa constitui um *locus* favorável para ações e conjunto de ações que têm como intuito ampliar as relações com outras crianças, famílias, educadores(as)/professores(as) e membros da sociedade. Constituindo uma oportunidade para as crianças participarem diretamente na construção de uma sociedade mais crítica com uma cidadania mais autêntica, no qual todas podem participar ativamente na sua sociedade.

As interações têm-se revelado um elemento fulcral no ambiente educativo, principalmente nos que se orientam pela *metodologia de trabalho de projeto*, tornando-os potencialmente mais ricos. Isto porque promovem mais interações entre as crianças e discussões que provocam novas descobertas e constroem conhecimentos mais sólidos.

É através do diálogo, ao falar e ouvir, que as crianças clarificam os significados, bem como os seus pensamentos e ideias. Uma atmosfera de aprendizagem, que quando assegura o respeito mútuo e confiança durante a comunicação, contribui para que todas as crianças se sintam confortáveis para discutir ideias entre si.

Este relatório pretende espelhar aquilo que foi a prática educativa, tanto no contexto de Educação Pré-Escolar como no de 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB), como um processo de construção de competências pessoais e profissionais.

A descrição e reflexão inerente a toda a prática educativa encontram-se estruturadas, neste relatório, em duas partes.

A primeira parte, relativa à contextualização e itinerário formativo da prática educativa, inicia-se com a Secção A em que se procura explanar a experiência no contexto de Educação Pré-Escolar.

No primeiro capítulo são abordados reflexivamente aspetos pedagógicos, nomeadamente, através da caracterização da instituição (espaço, tempo e equipa

educativa), das intencionalidades e estratégias educativas e do funcionamento do grupo de crianças.

No segundo capítulo procede-se uma descrição, análise e interpretação da ação educativa, no qual são apresentadas de forma reflexiva algumas experiências de aprendizagem e projetos desenvolvidos, na sequência do que já estava a ser implementado pela educadora titular.

Já na Secção B, o nosso olhar incide na prática realizada no Ensino de 1.º CEB. Há semelhança da secção anterior, é iniciada com um capítulo referente à descrição reflexiva do contexto e no próximo, procede-se uma reflexão sobre as dimensões que nortearam a nossa prática.

Tanto num contexto como no outro, a nossa prática procurou envolver a criança no processo de ensino-aprendizagem, através da *metodologia de trabalho de projeto*. Assim, recorrendo a um conjunto variado e equilibrado de atividades e materiais, tentámos proporcionar aprendizagens com todas as áreas do saber integradas, tendo por base a pedagogia de participação. Também procurámos experiências de aprendizagem que promovessem a cooperação e a colaboração entre as crianças.

Na segunda parte, dividida em seis capítulos, são apresentadas cinco experiências-chave, escolhidas pela importância que comportaram para a formação profissional e pessoal, e um exercício de investigação.

O quinto capítulo descreve como a comunicação contribuiu para a construção de novas aprendizagens na Educação Pré-Escolar. Diretamente relacionada com a construção do mapa de conhecimentos, é refletido como este diário vivo, através da comunicação, pode incentivar a construção de conhecimentos, (re)descobrir novas ligações e significados entre conceitos e estabelecer estratégias para registos escritos.

O sexto capítulo, ainda referente ao mesmo nível de educação, incide-se na necessidade do desenvolvimento de competências sociais para melhor comunicar. É uma reflexão emergente das dificuldades sentidas ao longo da ação educativa e das estratégias adotadas para colmatá-las.



O sétimo capítulo, já alusivo ao 1.º CEB, apresenta um conjunto de atividades desenvolvidas em articulação com a comunidade educativa. Resultante da comunicação entre intervenientes educativos, foi proporcionado às crianças novos contextos de aprendizagens e de comunicação.

O oitavo capítulo mostra um conjunto de estratégias suportadas na comunicação, ainda que não-verbal, adotadas para envolver as famílias das crianças do 1.º CEB. Pretende-se mostrar que a participação familiar é importante para o desenvolvimento integral das crianças.

No nono capítulo, comum aos dois contextos educativos, é desenvolvida uma reflexão em torno da *metodologia de trabalho de projeto*, como uma pedagogia que propicia inúmeras aprendizagens centradas na comunicação, tanto nas interações como entre as várias áreas do conhecimento.

No décimo capítulo, é procurado com um exercício de investigação compreender, através da escuta da voz das crianças, as suas perspetivas relativamente às experiências vivenciadas no Jardim-de-Infância/Escola, à importância e às razões para a sua frequência.

Finalmente, no último capítulo, é apresentada um conjunto de considerações finais que pretende refletir criticamente sobre a prática educativa. Procura revelar os aspetos que mais contribuíram para o processo educativo das crianças e para o desenvolvimento pessoal e profissional como futura educadora de infância e professora de 1.º CEB.



**Parte I – Contextualização e itinerário formativo**



## **Secção A – Educação Pré-Escolar**



## **Capítulo I - Contextualização**

A observação é uma ação indispensável para compreender o ambiente educativo e melhor organizar o trabalho curricular (ME, 1997). Neste âmbito, através da observação e da análise do Projeto Curricular de Turma (PCT), nesta parte do relatório será apresentada a caracterização do contexto, em que realizámos a nossa prática educativa.

### **1.1. Caraterização da Instituição**

A prática educativa foi desenvolvida num Jardim-de-Infância da rede pública de Educação Pré-Escolar, situado numa zona urbana do distrito de Coimbra. Integrada num agrupamento de escolas. Esta instituição reúne crianças da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB), em edifícios distintos, muito embora contíguos.

#### **1.1.1. Caraterização do espaço**

As instalações do Jardim-de-Infância encontram-se ao nível do rés-do-chão. O seu interior é dominado pelo branco e por pequenos apontamentos de cor nos corredores, tanto de trabalhos como de bens pessoais que se encontram arrumados em estantes também brancas. Do espaço interior fazem parte quatro salas de atividades curriculares, uma sala comum para a Componente de Apoio à Família (CAF), um gabinete, um espaço de arrumação e quatro instalações sanitárias. Já o espaço exterior é amplo e plano, todo ele vedado de forma a possibilitar uma maior segurança para as crianças. Este espaço encontra-se organizado de modo a potenciar diferentes tipos de atividades, sem que interfiram entre si. Já que de acordo com Spodek e Saracho (1998a:132), “a área externa deve ser considerada uma extensão da sala de aula, oferecendo oportunidades para experiências estimulantes e

aprendizagens”, o espaço está dividido e organizado por zonas que se caracterizam por diferentes superfícies e de tipo de brinquedos. Contém uma área pavimentada com um material macio com algumas estruturas fixas, evitando que as crianças se magoem em eventuais quedas. Uma caixa de tamanho considerável, composta por casca de pinheiro, sendo a restante pavimentada com material duro, que permite a utilização de triciclos. Porém, para que este espaço seja usufruído em dias de chuva, há uma área coberta, restrita (Apêndice 1) que contém outros materiais promotores de atividades lúdicas que envolvem a movimentação global (andas, bolas, blocos de construção, entre outros).

### **1.1.2. Horário de Atendimento**

A instituição funciona entre as 7h45min e as 18h, sendo o horário da componente letiva das 9h às 15h com um intervalo das 12h às 13h para o almoço, servido no refeitório comum com as crianças do 1.º CEB. Fora deste horário, funciona numa sala comum a CAF.

### **1.1.3. Equipa Educativa**

A equipa educativa desta instituição integra quatro educadoras de infância titulares, quatro assistentes operacionais (a tempo inteiro uma com cada grupo), uma animadora e três pessoas de apoio ao almoço e prolongamento de horário.

## **1.2. Caracterização do grupo de crianças**

O grupo com o qual desenvolvemos a prática educativa era heterogéneo, composto por vinte e cinco crianças: nove de sexo feminino e dezasseis de sexo masculino. Nove dos quais de três anos de idade, seis de quatro anos e as restantes, cinco e seis anos (Apêndice 2, quadro 1).



A organização das crianças por grupos heterogêneos, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME,1997), é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem, devido às interações entre crianças de diferentes patamares de desenvolvimento. Spodek e Saracho (1998a) mencionam que essa diferença permite fazer diferenciação pedagógica, até com o auxílio das crianças mais competentes. De acordo com a teoria de *Zona de Desenvolvimento Proximal* de Vygotsky, quando uma criança interage com um nível de desenvolvimento mais elevado, esta interioriza através da interação social, processos, conhecimentos e valores que usa, quer seja capaz ou não, de os identificar no instante em que os usa (Vygotsky,1998).

Todavia, o grupo de crianças não se distingue apenas pelo sexo e idade, conforme o PCT, os períodos de frequência nesta instituição entre as crianças também são díspares, como o quadro 2 do Apêndice 2 mostra. Ainda assim, apesar destas diferenças, as crianças manifestavam bastante interesse e curiosidade pelo saber e pelo aprender. Recetivas e motivadas aos desafios apresentados, demonstravam vontade em participar, apesar de revelarem algumas dificuldades na comunicação (Capítulo IV).

Neste Jardim-de-Infância, os(as) adultos(as) acreditam na criança enquanto ser autónomo, capaz de fazer escolhas e tomar decisões relevantes para o seu bem-estar e para o bem-estar do grupo. O processo de aprendizagem impulsionado pela Educadora é inspirado na *metodologia de trabalho de projeto*, sendo o lúdico considerado de maior relevância para os objetivos que se pretendem ver alcançados.

### **1.3. Organização da Sala de Atividades e dos Materiais**

A sala de atividades é iluminada, tal como Spodek e Saracho (1998a) defendem, todavia devido às poucas condições de arejamento torna-se um espaço quente e abafado, apesar de melhorado com a instalação de ar condicionado. É predominantemente branca com diversas mesas e cadeiras adequadas à faixa etária, vários locais de arrumos, um foco de água e um secador de trabalhos. A cor dos

brinquedos, dos livros e trabalhos expostos, visíveis e acessíveis a todas as crianças, fazem o contraste de cor. Podemos ainda encontrar um computador com impressora.

A exposição de trabalhos é uma forma de partilhar experiências e valorizar o trabalho realizado pelo grupo. Para Hohmann e Weikart (2003) essa exposição dá a conhecer à criança as variadas técnicas e materiais utilizados na expressão, bem como os conteúdos já explorados.

Sabendo que os materiais são essenciais na aprendizagem ativa, uma sala deve conter uma grande quantidade e variedade de materiais, motivantes e estimulantes, que possam ser explorados, transformados e combinados livremente (Hohmann e Weikart, 2003; Cuffaro, 1995), bem como organizados por áreas de interesse bem definidas, “onde são oferecidos materiais baseados numa área de conteúdo ou tópico para estimular a criança” (Spodek e Saracho, 1998a:127), os materiais são de utilização flexível entre as diferentes áreas. Uma flexibilidade que Forneiro (1998) refere “constituir um conteúdo de aprendizagem”, sobretudo na construção de noção de espaço, devido à delimitação das áreas (Rogers, 1991).

Neste sentido, havia uma área confortável reservada à leitura, contígua à área de construções que apesar de se situar a um nível superior do solo, não deixava de ser incompatível com aquela, devido ao ambiente que cada uma necessitava (Dempsey e Frost, 2002). Existia ainda, a *casinha*, uma área com vários brinquedos e infraestruturas que remetem para atividades sociais, ficando o restante espaço reservado às mesas e a uma zona revestida por um tapete sintético mole, ideal para brincadeiras que envolvam contacto corporal com o solo e movimentação global (Apêndice 2).

#### **1.4. Organização do tempo**

O quotidiano de um Jardim-de-Infância deve prever momentos diferenciados que envolvam diversos tipos de atividades que permitam múltiplas experiências (Barbosa e Horn, 2001). Nesse sentido, de acordo com Oliveira-Formosinho (1998:158), “é

necessário que o educador(a) encontre uma forma de organizar o tempo que permita a experimentação diversificada com os objetos, as situações e os acontecimentos”. Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002) acrescentam ainda que estruturar o tempo numa rotina diária permite libertar as crianças e os(as) adultos(as). Como tal, é dada a oportunidade à criança de antecipar e ter algum controlo sobre aquilo que faz em cada momento, ao seu ritmo (Hohmann e Weikart, 2003). A rotina diária deste grupo caracterizava-se pela marcação das presenças ao início da manhã e pela alternância de atividades livres e atividades dirigidas pela Educadora, tanto no período da manhã como no da tarde. As atividades da tarde, quando as condições climáticas o permitiam, decorriam no espaço exterior (Apêndice 3).



## **Capítulo II – Itinerário Formativo**

Todas as experiências realizadas neste contexto educativo (descrito no Capítulo I) foram organizadas com base na observação. Como tal, neste ponto será feita uma descrição reflexiva do conjunto de experiências desenvolvidas.

Nesse sentido, ao longo da prática educativa, tentámos aproximarmo-nos o mais possível das práticas da Educadora Cooperante. Preservámos as rotinas diárias do grupo, de modo a proporcionar um ambiente estável e seguro onde o envolvimento cognitivo e emocional pudesse ocorrer, com a preparação do mesmo para a transição de tarefa. Por isso, tentámos que as transições decorressem calma e suavemente, sem esperas, de modo a permitir o envolvimento das crianças em novas atividades, de índole mais livre, conforme iam terminando as suas atividades (Hohmann e Weikart, 2003; Barbosa e Horn, 2001). Do nosso ponto de vista, esta estrutura viabilizou-nos espaço para a individualização de aprendizagens e proporcionou maior número de iniciativas e envoltimentos autónomos das crianças.

Para Meireles-Coelho (2007) e Spodek e Saracho (1998a), a escola inclusiva começa quando se reconhecem e aceitam as diferenças das crianças e se tenta responder às necessidades e sucessos de cada uma. Mediante esta realidade, através de caminhos individuais dentro do grupo, com adaptações às individualidades, às diferenças e aos ritmos de cada criança, tentámos criar condições que promovessem e transformassem o seu processo de ensino-aprendizagem (Kramer, 1999). Assim, considerando que o trabalho por “projeto oferece oportunidades de trabalhar num nível ótimo de confiança com a seleção de níveis de desafios” (Katz e Chard, 1997:195), conseguimos com a diferenciação pedagógica uma aprendizagem com maior envolvimento das crianças, igualdade de oportunidades e de sucesso individual (Barbosa e Horn, 2001; Crépon, 1983; Duarte, 2004; ME, 1997).

Nos períodos destinados às atividades livres concedemos às crianças o espaço de que necessitaram para se deslocarem livremente pela sala, interagirem entre si, brincarem e jogarem, tanto individualmente como em grupo. Este clima de permissividade

permitiu que estas desempenhassem vários papéis e tomassem decisões livremente (Aguilar, 2004; Conti e Sperb, 2001; Hohmann e Weikart, 2003).

Do nosso ponto de vista, o ambiente de brincadeira proporciona descobertas e interações, nas quais a criança (sujeito ativo da sua aprendizagem) se conhece a si próprio, os outros e o meio. É através da prática e das interações sociais que a criança é introduzida no mundo das regras sociais e morais. Este ambiente, para além de desenvolver competências sociais, ainda promove o desenvolvimento da comunicação e da capacidade de conceptualização das experiências. Isto nota-se sobretudo no contacto significativo, que é imprescindível para o progresso da aprendizagem e da construção da autonomia, da criatividade e do afeto (Conti e Sperb, 2001; Bolsoni-Silva, 2002; Fink, 2008).

No entanto, “a prática pedagógica adequada perpassa não somente por deixar as crianças brincarem, mas, fundamentalmente por ajudar as crianças a brincar, por brincar com as crianças e até mesmo por ensinar as crianças a brincar” (Vygotsky, 1999, citado por, Souza, 2007:113). Como tal, participámos nas suas brincadeiras, tanto para as apoiar na gestão de conflitos como na procura de novas brincadeiras.

O conflito é parte integrante da vida e da atividade social. Surge nas interações sociais, principalmente pela diferença de opiniões e de pretensões, e é de difícil resolução devido à dificuldade de comunicação e de assertividade (Chrispino, 2007; Berk e Winsler, 1997). Nesse sentido, olhámos para estas situações como oportunidades para desenvolver competências do domínio interpessoal e estimular nas crianças a capacidade de resolução de conflitos (Hohmann e Weikart, 2003).

A mediação é uma negociação com a intervenção de um terceiro imparcial, quanto ao processo, até que os envolvidos encontrem uma solução reciprocamente satisfatória. Assim, incentivámos as crianças a resolver as suas divergências dialogando e negociando, de maneira a torná-la cada vez mais tolerante, responsável e com poder de iniciativa (Hohmann e Weikart, 2003; Chrispino, 2007; Morgado, 2009).

Além disso, o ambiente de brincadeira privilegiou a criação e o fortalecimento de laços afetivos. Estes auxiliaram-nos no desempenho do papel de aluna-investigadora, ao procurar conhecer as competências das crianças e os seus interesses (Fink, 2008; Wajskop, 1995).

No que se refere ao ambiente educativo, este caracterizou-se pelo ruído de fundo originário das interações entre pares, que se contrapunham com atividades que necessitavam de maior concentração, conquanto, cida que as crianças se revelassem implicadas nas suas tarefas com a mesma concentração, persistência e prazer (Portugal e Laevers, 2010). Este indicador de qualidade, associado ao bem-estar, foi diariamente avaliado (Apêndice 4), algumas vezes, com o recurso a uma ficha pré-concebida por Portugal e Laevers (2010) (Apêndice 5).

Relativamente aos períodos destinados às atividades dirigidas, tivemos em atenção a continuidade da prática educativa. A continuidade, como um processo que deve valorizar o que as crianças conhecem para prosseguir as aprendizagens, é fulcral para o sucesso das aprendizagens futuras (ME, 1997). Ainda assim, teve de existir uma grande articulação entre todos os conteúdos explorados com os contextos reais conhecidos pelas crianças, para torná-los mais significativos. Desta forma, a nossa intervenção respeitou o percurso natural do projeto do grupo de crianças já em desenvolvimento, “O dinheiro na nossa vida” – inserido na educação financeira – e demos-lhe continuidade.

Porém, sempre que emergiram novos projetos, tentámos inter-relacioná-los quando possível com o projeto de grupo. Foi o caso do “Encapar a obra de Fernando Namora” (projeto comum a todo o Agrupamento de Escolas) (Apêndice 6) e o “Vamos fazer um casaco ao elefante” (Apêndice 7) – proveniente do interesse demonstrado pelas crianças pelo conceito *tecido*.

Independentemente do projeto, as planificações (Apêndice 8) envolveram a antecipação de hipóteses futuras ainda por explorar e a preparação de possíveis materiais para a sua elaboração (Freire e Prado, 1999, citado por, Prado, 2003). Como tal, para que a aprendizagem das crianças se concretizasse através da sua

própria ação, as planificações apresentavam uma grande flexibilidade na organização do tempo e do espaço. Portanto, tivemos de ter bem clara a nossa intencionalidade pedagógica para descobrir os meios que permitissem a mediação das crianças (ME, 1998; Rangel, 2005).

## **2.1. Apresentação do tema de Projeto**

É do conhecimento de todos que a sociedade se encontra em constante evolução, tornando-se cada vez mais consumista. De acordo com Buckingham (2012) e Alves (2002), o processo de mudança tem levado a criança a ganhar mais importância no mercado do consumo, principalmente na escolha dos produtos a comprar. Uma evidência que tem levado o consumo infantil a ser utilizado como um meio para atingir o mercado dos(as) adultos(as). Mediante esta conjuntura, conforme Correia e Santos (1997), a educação do consumidor, enquanto temática transversal, tem de fazer parte da formação integral da criança. Só assim, com a aquisição de um espírito crítico e interiorização de valores (ME, 1997), poderá vir a introduzir mudanças reais e com significado na sociedade (Katz e Chard, 1997).

Segundo Peretti (2007, citado por Kroetz et al., 2012), ensinar as crianças a lidar com o dinheiro é importante para desenvolver a autodisciplina e a maturidade financeira. Deste modo, o Jardim-de-Infância é um local privilegiado para preparar as crianças para serem mais responsáveis em situações relacionadas com o dinheiro, ensinando a gastar e a poupar (Kroetz et al., 2012). Para Casassus (1995:26), a “educação é um poderoso instrumento de intervenção social em que a sua ação está intimamente relacionada com as práticas da vida em sociedade”, que deve capacitar as crianças para a tomada de decisões sociais (Folque, 1999; Kourilsky, 1985, citado por Sunal, 2002).

Apesar de Danziger (citado por Sunal, 1993:411) considerar que “as crianças mais novas demonstram pouca ou nenhuma compreensão do dinheiro ou da troca”, Kourilsky (1985, citado por Sunal, 1993:415) afirma que “aos cinco anos as crianças já conseguem aprender conceitos económicos e tomar decisões quanto ao seu uso”.



Uma aprendizagem que, devido à crise financeira vivida em Portugal, é mais significativa.

## **2.2. Definição do problema**

Tendo a educação a função primordial de auxiliar a criança na compreensão do mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, a primeira etapa do projeto foi a formulação de questões a investigar (Leite et al., 1989; Katz e Chard, 1997; ME, 1998; Vasconcelos, 2012). Esta fase, incitada com a apresentação de indutores, alargou-se a vários mini-projetos que contribuíram para a concretização do projeto global. Já que cabe à(ao) educador(a) promover momentos motivadores de situações que viabilizem às crianças, desenvolver os seus próprios projetos.

Os indutores foram variados, desde objetos (por exemplo, tecidos, caixa de papelão) a leituras e dramatizações de histórias (Apêndice 9) e visitas de estudo. Estas exposições tiveram como objetivo instigar dúvidas, nas crianças e levá-las a descobrir por si o caminho para encontrar sentido naquilo que desejavam aprender. Um percurso que, quando necessitou, teve a nossa orientação. Segundo Sousa e Filho (2008), agimos como mediadoras competentes entre o grupo e o conhecimento. Uma relação que criou situações de aprendizagem e provocaram o desafio intelectual na apresentação dos indutores. Devido ao interesse demonstrado pelas crianças por histórias, a sua escolha para leitura e dramatização foi uma prática mais frequente. Um interesse que também permitiu promover melhorias na comunicação verbal das crianças, tal como o projeto do agrupamento de escolas, “A falar bem é que a gente se entende”, idealiza (Anexo 1).

Embora a apresentação de indutores não tenha partido da ação das crianças, a curiosidade surgiu naturalmente como pretendíamos, em boas condições, com um elevado grau de implicação e de bem-estar. Contudo, foram os nossos retornos imediatos no decorrer das explorações dos indutores que contribuíram para que o interesse das crianças se mantivesse (Hohmann e Weikart, 2003; Moll, 1989; Regan, 1975).

Como “aprender a aprender envolve a curiosidade” (Rosa, 2003:19), esta foi alimentada numa conversa em grande grupo sobre a relação entre os indutores (familiares ao grupo devido às suas experiências diretas) e o projeto. Uma conversa que despertou nas crianças o desejo de construir duas novas áreas de interesse na sala de atividades – uma loja e um banco – em momentos distintos (Katz e Chard, 1997). Determinado o desafio, definiram-se as dificuldades a resolver e o tema a estudar, procedimento que auxiliou na delimitação da intenção do projeto e da previsão do que se pretendia realizar (Vasconcelos, 2011, 2012). Mas, como Laney e Kourilsky (1985, citados por Sunal, 2002) referem, a introdução de um conceito económico deve realizar-se recorrendo a experiências reais com esse conceito, uma vez que são mais suscetíveis de resultar em aprendizagem do que as experiências indiretas.

### **2.3. Planificação e desenvolvimento do trabalho**

Desta feita, para enriquecer a aprendizagem, as crianças recolheram informações sobre o tema em estudo em casa, incitada por nós, na tentativa de assegurar a articulação entre o Jardim-de-Infância e as famílias (Kramer, 1999; ME, 1997; Vasconcelos, 2004, 2009). Depois, no sentido de instigar novas pesquisas e descobertas sobre o mundo vivencial, o grupo de crianças foi investigar no exterior – na comunidade – com a finalidade de encontrar mais respostas (Rangel e Gonçalves, 2010; Sousa e Filho, 2008). A escolha deste processo deveu-se ao facto de serem locais com situações significativas e concretas para as crianças. Para além de motivar o grupo para a aprendizagem, permitiu o questionamento, reflexão e produção, (Prado, 2003; Barbosa e Horn, 2008; Rangel e Gonçalves, 2010).

Como a comunidade educativa é um meio familiar às crianças e tem um sentido afetivo e relacional, a pesquisa neste contexto teve significado e foi valorizada por elas, facilitando a posterior apreensão de novos conceitos (Folque, 1999; Prado, 2003; Whitebread e Coltman, 1996). De acordo com Piaget (1973, citado por Horn, 2004:44), “o conhecimento é construído durante as interações das crianças com o mundo”, uma vez que “o meio social é preponderante para a construção e o

desenvolvimento do indivíduo” (Horn, 2004:18). Assim, durante o trabalho de campo tentámos oferecer, como recomendam Freeman e Jacobson (1991) e Vasconcelos (2004, 2011), a possibilidade de interação e incentivámos novas descobertas, compreensões e reconstruções do conhecimento (Apêndice 10).

A cooperação entre as crianças e os membros do meio imediato favoreceu a aprendizagem do grupo, tanto pelas suas participações no projeto como pelas interações, que influenciaram todos os intervenientes (Bronfenbrenner, 2002) (Apêndice 11). Durante a prática educativa, considerámos a “criança como ser participante, e não como um ser em espera de participação” (Oliveira-Formosinho, 2007:13). Um ser co construtor do planeamento dos seus quotidianos educativos, com responsabilidades partilhadas e metas comuns que, de acordo com Morin (2001), oferecem a qualquer sujeito desta faixa etária a possibilidade de realizar algo que tenha sentido.

Foi nesse espírito que o grupo planeou e dividiu as tarefas conforme os seus interesses (Apêndice 12), que foram partilhados e acompanhados de registos ilustrados e apoiados com a escrita no quadro. Nesta etapa do projeto, numa conversa em grande grupo, as crianças foram ouvidas atentamente e valorizadas pelas suas participações, bem como pelo seu esforço para o fazerem. Em conjunto, a partir da negociação, determinou-se quem era responsável por cada tarefa a executar no momento seguinte combinado. Registo que, noutras situações, foi igualmente organizado e ilustrado pelas crianças numa rede de conceitos. Esta rede de conceitos, afixada numa parede da sala, era completada diariamente com novos registos, conforme os avanços do grupo no projeto (ver Capítulo IV) (Barbosa e Horn, 2008; Folque, 1999; Rodrigues, 1999; Vasconcelos, 2011).

Neste ambiente de decisões conjuntas, tentámos incutir a escuta e o diálogo num ambiente democrático, onde todas as crianças livremente experimentaram e procuraram soluções. Na tentativa de planear e dividir tarefas conforme os interesses individuais, foi possível fortificar a sua autonomia e levá-las a assumir as obrigações a que se comprometeram (Katz e Chard, 1997; Rangel, 2005; Regan, 1975). De acordo com Dewey (citado por Pogrebinschi, 2004:51), a democracia é um “modo de

vida que acredita na experiência coletiva como meio e como fim”. Esta organização coletiva permite interiorizar nas crianças o grupo de pertença aliado ao sentido de responsabilidade na construção do real, resultante da partilha de poder no grupo e entre este e o(a) educador(a).

## **2.4. Execução**

Já na fase de execução do projeto (Apêndice 13), demos preferência à organização das crianças por pequenos grupos heterogéneos. Esta organização, para além de proporcionar cooperação com assistência entre crianças de níveis de potenciais distintos, como refere Astolfi (citado por Duarte, 2004), também é uma forma de fazer diferenciação. Assim, a sala e materiais foram organizados, antes da ação comum. O objetivo era que as crianças pudessem encontrar formas sociais de trabalho e de convivência, bem como a partilha de materiais, no sentido da consciência de pertença a grupo (Hohmann e Weikart, 2003; Moll, 1989; Vasconcelos, 2009). À medida que as crianças construíam o que planearam, desenvolveram a compreensão sobre o tema em exploração no projeto (Folque, 1999; Katz e Chard, 1997; Vasconcelos, 2012).

Através da exploração do meio, as crianças puderam representar e produzir aquilo que imaginaram, utilizando os recursos e o espaço preparado para a sua experiência (Portugal e Laevers, 2010; Valsassina, 1998). Estes momentos, à semelhança de outros, na perspetiva de Balancho e Coelho (1996) e Fink (2008), são favorecidos pela motivação e liberdade de expressão, pois um elemento facilitador, permite à criança ser criativa na sua representação (Kramer et al., 1999).

Contudo, isto implica, compreender a “criança como participante”, tal como sugerem Woodhead e Faulkner (2000, citado por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004:85), levando-nos apenas a auxiliar na elaboração do mapa de conhecimentos e registos de trabalhos do grupo, bem como na organização de tarefas (Moll, 1989). Foi através destas tarefas que as crianças puderam espontaneamente contatar com a escrita e com

as suas diversas finalidades, cujo conteúdo foi construído em simultâneo com ilustrações (ver Capítulo IV).

Ainda durante a execução do projeto, optámos por organizar diferentes tarefas rotativas, de forma a viabilizar o apoio individualizado, principalmente nas mais novas. Esta estruturação do trabalho permitiu a adoção do processo de *scaffolding* que teve como propósito simplificar a tarefa através da nossa assistência, sem mudar o seu grau de dificuldade (Greenfield, 1984, citado por, Vasconcelos, 2007). *Scaffold* igualmente presente na adaptação de algumas tarefas, tendo em consideração as *janelas de aprendizagem* das crianças. De forma a melhor guiá-las no processo de cognição até as próprias conseguirem assumir o controlo sozinhas na conclusão da tarefa (Berk e Winsler, 1997; Fino, 2001).

De acordo com Hohmann e Weikart (2003), quando as crianças terminam um trabalho sentem necessidade de mostrá-lo a alguém e demonstrar o seu apreço pelo que foi feito. Thompson (1990, citado por Hohmann e Weikart, 2003:515) acredita que “a criança que recebe reconhecimento, cujas ações e trabalhos são alvo de uma aceitação respeitadora, cresce na certeza do poder que tem em afetar o mundo de formas concretas e significativas”. Desse modo, a exposição de trabalhos, a par de um momento de reflexão conjunta sobre o seu processo de construção, foi uma forma de reconhecer o seu trabalho e, simultaneamente, motivá-las para a obtenção de melhores níveis de desempenho e aprendizagens bem-sucedidas. cremos que este processo torna as crianças mais competentes e produtivas na sua aprendizagem, devido ao aumento de satisfação, que está intimamente ligada à atenção e ao esforço depositado nas suas ações (Campos, 2011; Jesus, 2011; Martins, 2001; Morin, 2001; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004).

Como a compreensão do dinheiro como meio de troca não é simples, principalmente quando está envolvido em experiências, as crianças antes de o usarem, utilizaram rebuçados (tal como a história criada e apresentada como indutora) (Feldman, 1981, citado por Sunal, 1993). Um recurso que durante as brincadeiras, era dinheiro, no qual cada rebuçado correspondia a uma unidade deste dinheiro fictício. Para melhor compreensão do uso adequado dos recursos financeiros, foram realizadas atividades

lúdicas acompanhadas de discussões (Kroetz et al., 2012), principalmente nos períodos de atividade livre, através do jogo simbólico nas áreas de interesse o que possibilitou a correlação entre o jogo e a vida da criança na sociedade (Moll, 1989).

Para além disso, Froebel (citado por Moll, 1989) aponta que este ambiente de livre expressão é promotor de um clima agradável e lúdico de aprendizagem. Nele a criança pode imaginar e manipular os materiais disponíveis, interpretar os papéis de trabalho e imitar autenticamente os processos envolvidos (Katz e Chard, 1997; Smilabsky, 1968, citado por Moll, 1989; Whitebread e Coltman, 1996).

Devido ao estágio de desenvolvimento das crianças, foram utilizados símbolos estabelecidos com elas para, através do mundo simbólico, conhecerem e representarem o mundo exterior (Bruner, 1998). Esta estratégia levou a que a criança tivesse satisfação individual, motivação, habilidades e atitudes necessárias à sua participação social, num processo mais significativo (Aguiar, 2004; Kishimoto, 1994; Riccetti, 2001). À vista disso, participámos diversas vezes nos jogos simbólicos, no sentido de auxiliar as crianças nas brincadeiras, principalmente a nível da comunicação. Foram usadas técnicas e vocábulos que podiam melhorar os jogos e ter consequências significativas para o seu desenvolvimento socio emocional e cognitivo (Smilansky e Sheftaya, 1990, citado por Spodek e Saracho, 1998a; Vasconcelos, 2004).

A brincadeira foi o meio utilizado para as crianças explorarem os rebuçados em diversas trocas e compreenderem que é um artigo que se troca por outro. Esta compreensão viabilizou, mais tarde, a introdução e exploração do Euro (Apêndice 14), apesar de se ter restringido aos números de referência (2€, 3€, 5€ e 10€) que são do conhecimento de todas as crianças (Castro e Rodrigues, 2008; Kourilsky, 1985, citado por Sunal, 2002).

## 2.5. Divulgação e Avaliação

“A participação efetiva da criança no contexto requer poder de participação e está relacionada com encontrar ressonância das suas expectativas e interesses, a qual lhe permita sentir pertença, envolvimento e não estranheza” (Kolb, 1984, citado por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004:85). Neste âmbito, foi dado uma grande ênfase à divulgação do projeto, “a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos, 2012:17). Ao divulgar o seu trabalho, a criança deverá adequar e sintetizar a informação adquirida para a tornar apresentável a outros (ME, 1998). Sendo esta etapa de índole comunicativa, tanto os pais como os outros membros da comunidade educativa participaram, ainda que de forma distinta. A comunicação é uma espécie de celebração por todas as conquistas e apropriações do grupo durante o projeto, que ao serem reconhecidas, fortalecem o sentimento de pertença das crianças a uma unidade social, neste caso o Jardim-de-Infância (Edwards et al., 1999). Segundo Katz e Chard (1997) e Rinaldi (1999, citado por Horn, 2004) é uma oportunidade de as crianças se sentirem valorizadas, tanto na apresentação dos trabalhos como durante o convívio.

De acordo com Moll (1989), o Jardim-de-Infância deve organizar formas de complementar a participação dos pais na educação dos(as) seus(uas) filhos(as). É possível assim, dar informações sobre as diversas atividades realizadas ao longo do projeto e de adquirir conhecimentos e confiança mútua. Desse modo, utilizaram-se duas estratégias para a divulgação: a construção de um kit (Apêndice 15) e a elaboração da documentação do projeto (Apêndice 16).

O kit poupança, o meio utilizado para mostrar um pouco do que foi feito com o projeto, foi outra oportunidade de as crianças em grande grupo reverem sumariamente os pontos altos do projeto e decidirem o que queriam realizar para o kit. Esta atividade coletiva, devido à partilha de propostas, foi agradável e estimulante para o grupo (Katz e Chard, 1997). Foi segundo Moll (1989) e Kroetz et al. (2012), uma atividade que ofereceu um enriquecimento entre uns e os outros, já que a atividade conjunta e as vivências comuns são condições indispensáveis para a correta aceção dentro do grupo, assegurando a aprendizagem.

Conforme Mallaguzzi (1999, citado por Horn, 2004:40), “as paredes falam e documentam um trabalho”, uma vez que expõe o que as crianças e os(as) educadores(as) criaram. Por isso, para além do mapa de conhecimentos, construiu-se uma documentação da prática, com “as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e, simultaneamente, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Katz e Chard, 2009, citado por Vasconcelos, 2012:17). Um registo vivo e transparente do trabalho pedagógico que o torna susceptível de interpretações e críticas (Dahlberg et al., 2002; Vasconcelos, 2009). Recorrendo à sistematização visual, apresentou-se no átrio de entrada e nos corredores do Jardim-de-Infância, “espaço de interlocução com as famílias sobre as crianças, seu desenvolvimento e suas aprendizagens”, os momentos altos do projeto em fotografias e registos gráficos (Barbosa e Horn, 2008:96; Vasconcelos, 2012). Foi uma partilha que se alargou à comunidade educativa, através da edição de um artigo no jornal do Agrupamento de Escolas, para que a divulgação do projeto se projetasse para lá das fronteiras escolares (Anexo 2).

Após a última etapa de divulgação do projeto (Apêndice 17), correspondente à sua apresentação, realizou-se com o grupo a avaliação de todo o processo (Apêndice 18), tal como o Vasconcelos (2012) sugere. Apesar de a avaliação ter sido contínua, nesta fase era importante que as crianças referissem o que aprenderam e o que mais gostaram de fazer. Até porque “as crianças apresentam maneiras variadas e particulares de vivenciar as situações de aprendizagem” (Hoffmann, 2008, citado por Dupont e Silva, 2012:110). Já Veiga (1995) se refere à avaliação como um processo em que as crianças têm voz e são ouvidas, num ambiente que propicia a reflexão sobre o percurso até então realizado. Feita a reflexão individual, as crianças, com o suporte ao mapa de conhecimento, puderam registar na mesma as aprendizagens que foram mais significativas e, posteriormente, avaliar o projeto na sua totalidade (Katz e Chard, 1997). Segundo Barbosa e Horn (2008), a prática reflexiva e democrática amplia a auto-reflexividade e a comunicação, bem como a revisão dos vários momentos do projeto. Também foi importante a identificação dos contributos deste projeto no desenvolvimento pessoal e social da criança, a apropriação de regras, o conhecimento do outro e de si próprio, os momentos de participação democrática em



grande grupo e ainda, o domínio de outro saber-fazer (Vasconcelos, 2012; Moll, 1989).

Creemos que este projeto pôde “melhorar a compreensão das crianças em relação ao mundo que as rodeia e fortalecer a sua vontade de continuar a aprender” (Katz e Chard, 1997:10). Tratou-se de uma experiência que pôde dar às crianças uma entrada para o 1.º CEB com uma literacia económica que lhes proporcione a produção e aquisição de conceitos económicos com uma relação saudável, equilibrada e responsável com o dinheiro (Hasen, 1985, citado por Sunal, 2002; Kroetz et al., 2012).



**Secção B – Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico**



### **Capítulo III - Contextualização**

Sustentada na observação e na análise do Projeto Curricular de Turma (PCT), neste capítulo será caracterizado o contexto educativo, no qual realizámos a nossa prática educativa no 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB).

#### **3.1. Caracterização da Instituição**

A ação pedagógica foi desenvolvida numa Escola Básica de 1.º CEB (EB1), integrada num agrupamento de escolas, situada numa zona semiurbana do distrito de Coimbra. Este estabelecimento é o maior deste nível de ensino no concelho e hoje<sup>1</sup> acolhe cerca de 291 crianças, distribuídas por quinze turmas: quatro do 1.º ano; quatro do 2.º ano; quatro do 3.º ano e, por fim, três do 4.º ano.

##### **3.1.1. Caracterização do espaço**

As instalações da EB1 caracterizam-se pelo seu edifício do tipo P3. Este edifício está organizado em três alas, todas com instalações sanitárias, escadas de acesso ao piso superior, portas diretas para o exterior e entrada para um amplo salão que estabelece ligação entre as diferentes partes do edifício. Para além das dezanove salas de aula de pequenas dimensões, ligadas por estreitos corredores, estas instalações ainda possuem uma sala para o corpo docente e um gabinete para o serviço administrativo. Dispõe ainda de uma biblioteca e uma sala de ensino estruturado, ambos bem apetrechados de recursos e materiais pedagógicos.

O espaço exterior é delimitado por um muro com um pequeno gradeamento e é calçadado. Contém um campo de jogos, uma área dedicada aos jogos tradicionais e, ainda, uma parte coberta (Apêndice 19).

---

<sup>1</sup> Refirimo-nos ao ano letivo 2013/2014, aquele em que decorreu o estágio ao qual se refere esta parte do presente relatório.

### **3.1.2. Horário de Atendimento**

A instituição funciona entre as 7h30min e as 19h, sendo o horário da componente letiva das 9h às 17h30min com intervalo das 12h30min às 14h para o almoço e duas pausas letivas das 10h30min às 11h e das 16h até às 16h30min. Fora deste horário, numa sala comum, funciona as Atividades de Tempos Livres (ATL).

### **3.1.3. Equipa Educativa**

A equipa educativa desta instituição integra quinze professores(as) titulares, três professores(as) de apoio e três professores(as) de ensino especial na Unidade de Multideficiência. Há ainda uma funcionária administrativa, treze funcionários(as): seis do Ministério da Educação (ME) e sete da autarquia.

Este estabelecimento não dispõe de pessoal técnico pedagógico, no entanto, devido à parceria com uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) local tem conseguido colmatar um pouco essa falta.

## **3.2. Caracterização do grupo de crianças**

A prática educativa foi desenvolvida numa turma do 3.º ano de escolaridade constituída por vinte crianças: dez do sexo feminino e dez do sexo masculino. Como neste grupo integram duas crianças da Unidade de Multideficiência, ambas abrangidas pelo Decreto-Lei nº 3/2008, o grupo “não pode ser superior a 20 crianças” como o art. 9º do Decreto-Lei n.º 319-91 refere. Ambas possuem currículos específicos, todavia, uma das crianças tem estado ausente desde o ano transato por motivos de doença, enquanto a outra frequenta a sala de aula regularmente para inclusão, sempre acompanhada por um(a) técnico(a) pedagógico(a).

Ainda assim, há cinco crianças com Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico (PAAP), duas das quais têm problemas no aparelho fonador que se repercute no domínio da fonologia. Portadoras de propostas de medidas de promoção

do sucesso escolar, estas crianças têm o acompanhamento de uma professora de apoio.

De acordo com o PCT, as idades deste grupo estão compreendidas entre os sete e os oito anos de idade, à exceção de uma das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) que tem nove anos. São crianças inseridas em seios familiares muito participativos na vida escolar, razão pela qual têm expectativas elevadas e se interessam muito pelas atividades propostas. Segundo Marujo et al. (1998), o êxito escolar das crianças está profundamente relacionada com a participação positiva dos pais na educação. Apesar dos diferentes contextos familiares, como se pode verificar no Apêndice 20, é um comportamento que se verifica na maioria das famílias das crianças.

É um grupo que demonstra muita curiosidade pelo saber e aprender coisas novas. O seu interesse é evidente nas pesquisas autónomas realizadas, dentro e fora da escola, com o intuito de complementar o tema em estudo com novas informações e materiais. Assim, de maneira a privilegiar a comunicação, a Professora, na sua prática educativa, propiciou condições para que as crianças se pudessem expressar e partilhar livremente as suas vivências e conhecimentos com os restantes membros do grupo, tal como o seu processo de aprendizagem (Scardamalia e Bereiter, 2003, citado por Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008).

Devido ao carácter do grupo – crianças autónomas, independentes e responsáveis – ainda que prevalecesse o trabalho individual com o recurso ao manual e fichas de trabalho, também existiram períodos de abordagens em grande grupo e momentos de trabalho em pequenos grupos. De acordo com Kramer et al. (1999), os manuais escolares e as fichas de trabalho não facultam interações sociais entre as crianças, ação essencial para a construção da identidade individual e aquisição de habilidades sociais. Segundo Fernandes (1997), as crianças aprendem falando, ouvindo, expondo e pensando com os(as) outros(as). Portanto, para além dos vários momentos de diálogo em grande e pequenos grupos alusivos a novos desafios relacionados com o projeto, as crianças ainda puderam aprender através da interação social nos

momentos destinados à avaliação, visto que esta também é parte integrante do processo de aprendizagem (Darsie, 1996).

### **3.3. Organização da Sala de Atividades e dos Materiais**

A sala de aula, bem iluminada, situa-se no rés-do-chão do edifício. É um espaço de dimensão espacial exígua, sendo ocupado quase na sua totalidade por mobiliário. As mesas estão dispostas em duas colunas, com um estreito corredor entre si, cada uma formada por três filas. Esta disposição, apesar de ser muito eficaz para obter a atenção das crianças e focalizar a sua atenção no(a) professor(a), dificulta o diálogo e a comunicação, elementos-chave para a conceção de uma atmosfera de aprendizagem dinâmica e positiva (Arends, 1995).

Apesar do reduzido espaço entre as mesas, a sala ainda contém dois armários. Um apetrechado de materiais e outro com os portfólios individuais construídos ao longo do ano letivo. Um material que permite ao(à) professor(a) e ao(à) autor(a) avaliar e acompanhar os progressos e as dificuldades (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008; Silva e Lorzola, 2007).

As suas paredes contêm dois *placards* recheados de trabalhos realizados pelo grupo e ainda um contrato intitulado de “Contrato Pedagógico”. Este documento, assinado no início das aulas, apresenta um conjunto de regras que todos os membros da turma, inclusive a Professora, se comprometeram a cumprir durante o ano letivo (Apêndice 19).

A sala dispõe ainda de um quadro interativo, dois computadores, do qual um tem acesso à internet e uma impressora.

### **3.4. Organização do tempo**

O tempo é um recurso importante que o(a) professor(a) tem de saber controlar e gerir (Arends, 1995:79). De forma a facilitar a organização temporal, a Professora regia-se



por um horário letivo semanal, construído por si, com a distribuição das diferentes unidades curriculares, conforme a sua interpretação do Decreto-Lei n.º 91/2013 (Apêndice 21). No entanto, na sua prática, também revelou alguma flexibilidade curricular. De acordo com Silva (2000), a flexibilidade é justificada pela necessidade de adaptar às mudanças da planificação e às necessidades/interesses das crianças, ambas situações inesperadas. Assim, de forma a garantir a participação ativa dos(as) alunos(as) no processo de aprendizagem, estas devem colaborar na elaboração das planificações (Menezes, 2011).

Para além do horário semanal, a rotina da turma foi marcada pela construção coletiva e diária dos sumários e pela distribuição rotativa dos materiais escolares, conforme a calendarização construída e afixada. Uma tarefa que, segundo Perrenoud (2000), apela à responsabilidade das crianças na aplicação do que foi combinado em conjunto.



#### **Capítulo IV - Itinerário formativo**

A observação foi um processo contínuo durante a prática educativa. Uma ação que, associada a várias reflexões, permitiu antecipar e preparar a prática educativa (Perrenoud, 2002). Desta forma, neste ponto, de forma reflexiva, serão descritas o conjunto de experiências realizadas no contexto educativo descrito no Capítulo III.

Com o recurso à *metodologia de trabalho de projeto*, a nossa ação pedagógica divergiu um pouco da ação educativa da Professora Cooperante. Ainda assim, foi tido em consideração a sua prática educativa, as características do grupo de crianças, as interações entre pares e crianças-adultos(as) e os conteúdos que deveriam ser abordados.

Trabalhar com projetos ofereceu-nos oportunidades para responder às necessidades e interesses individuais das crianças, da mesma forma que, permitiu a cada criança ter a perceção dos seus contributos para o projeto (Katz e Chard, 1997). Este processo foi ainda privilegiado com a organização da rotina diária que, apesar de flexível, revelou-se benéfica. As manhãs caracterizaram-se pelo trabalho em pequenos grupos heterogéneos, quanto ao nível de desenvolvimento de cada criança, de forma a potenciar *Zonas de Desenvolvimento Proximal* entre si. Para Vygotsky (1998) a interação entre indivíduos mais capazes em relação a outros, leva o sujeito situado num patamar de desenvolvimento mais inferior a atingir outros níveis mais elevados. Contudo, para que esta interação ocorra positivamente, é essencial que haja disponibilidade por parte de cada criança para a escuta dos seus pares e para o diálogo. Um comportamento que se verificava mais nos períodos da manhã do que nos da tarde. Isto porque, à tarde as crianças costumavam estar mais agitadas, por isso, esses períodos ficaram reservados ao trabalho individual.

O trabalho em pequenos grupos, de acordo com Fontes e Freixo (2004:120) “pode ser um espaço para a cooperação, para a comunicação, para o desenvolvimento de atitudes democráticas e para a resolução de problemas”. Lidar com problemas que podem estar para além das possibilidades de cada uma das crianças trabalhando

individualmente. Portanto, é uma organização que promove o sentimento de desafio e encoraja as crianças no desenvolvimento e na construção conjunta das representações de conhecimento (Dias, 2001). Já o trabalho individual, através da nossa interação com a criança, potenciou ocasiões para realizar diferenciação pedagógica e oferecer apoio intencional (Rodrigues, 1999; Santos, 2009). Sabendo que esta intervenção envolve o acompanhamento individualizado dos processos e percursos de aprendizagem de cada criança (André, 1999), para auxiliar esta ação, foi entregue a cada elemento da turma um *cilindro de apoio* e uma *bola sorridente*.

O cilindro, com uma metade colorida a laranja e a outra a azul, era um meio de comunicação simbólico. Este recurso, conforme a cor presente na parte superior do cilindro, indicava se a criança apresentava ou não dificuldades no desenvolvimento da tarefa. Em contrapartida, a *bola sorridente*, quando colada em cima do cilindro, simbolizava a finalização da tarefa. Assim, a este sinal, deslocávamo-nos junto da criança e, em conjunto, corrigíamos a tarefa executada (Apêndice 22).

Para responder às diferentes expectativas e necessidades das crianças, tal como os seus vários interesses e ritmos (Duarte, 2004; Meireles-Coelho, 2007), foi introduzida na sala a *Loja dos desafios* - um quadro com várias bolsas, no qual estavam contidos vários desafios. Com este novo recurso, foi possível criar um ambiente mais seguro e estimulante, sem tempos mortos na aprendizagem, tornando a gestão da sala de aula mais eficaz (Cadima et al., 2011; Rodrigues, 1999) (Apêndice 22).

Como as aprendizagens são melhoradas quando as crianças trabalham cooperativamente (Abreu et al., 1990), os trabalhos de grupo foram uma prática privilegiada. Desta feita, considerámos que a reestruturação do espaço físico da sala traria efeitos cognitivos e emocionais importantes no processo de aprendizagem das crianças (Arends, 1995). Neste âmbito, considerando que os bons ambientes de aprendizagem “procuram criar autênticas *comunidades de aprendizagem* onde todos os estudantes cooperem no sentido de aprenderem melhor” (Valadares e Moreira, 2009:87), foi sugerida uma nova organização que convidasse a maiores interações entre as crianças (Marques, 1983; Teixeira e Reis, 2012).

A nova estrutura foi baseada na disposição em asa de Lynn Newsome, de forma a favorecer uma disposição flexível (Teixeira e Reis, 2012). Nesse sentido, a sala caracterizou-se pela sua divisão em quatro grupos, com as mesas organizadas em asa, à exceção de uma mesa, localizada no seu centro, para eventuais exposições. Esta disposição, com grupos bem delimitados e voltados para os quadros, devido ao fácil contacto visual entre as crianças e o(a) adulto(a), promoveu um maior número de participações, tal como a alternância fácil entre o trabalho em grande grupo e pequenos grupos (Carneiro et al., 1983) (Apêndice 23).

O desenvolvimento de um projeto “contempla recolha e tratamento de dados, estudo de propostas de soluções e avaliação contínua” (Leite et al., 1989:140). Por isso, em concordância com as práticas da Professora, considerando que a avaliação formativa é “um processo integrado no ensino e na aprendizagem” (Ferreira, 2007:59), na nossa ação continuámos a avaliar as atividades realizadas e o desempenho dos pequenos grupos de trabalho. Esta prática sistémica, efetuada sempre após a concretização dos trabalhos de grupo e as suas respetivas apresentações, possibilitou reconhecer e incitar os sucessos das crianças, tal como reconhecer e corrigir os erros em conjunto (Not, 1998). No entanto, como a criança sempre foi encarada como a protagonista da sua própria avaliação (Pinto e Santos, 2006), num primeiro momento, foi realizada a autoavaliação escrita por cada criança, seguida da heteroavaliação dentro do seu pequeno grupo. Como Fontes e Freixo (2004:34-35) referem, a avaliação do grupo permite a reflexão conjunta sobre o seu funcionamento e o trabalho desenvolvido. De acordo com os mesmos autores, a avaliação ajuda as crianças a distinguir as ações que beneficiaram o trabalho cooperativo daquelas que não beneficiaram.

De seguida, em grande grupo, visto que a avaliação é essencialmente um processo social (Pinto e Santos, 2006), realizou-se uma reflexão conjunta. Assim, num ambiente de livre expressão, as crianças puderam partilhar as suas opiniões e sugestões, essenciais para a regulação da aprendizagem, e descobrir novos comportamentos a adotar para novos sucessos (Ferreira, 2007; Fontes e Freixo, 2004).

#### **4.1. Apresentação do tema do projeto**

O projeto apresentado neste relatório resulta da adaptação de um projeto educativo centrado na sustentabilidade – “O papel da água no papel”. Construído de resposta a um desafio instigado pelas docentes Fátima Neves e Filomena Teixeira na unidade curricular de *Didática do Estudo do Meio*, decidimo-lo implementá-lo. Assim, no âmbito da unidade curricular de *Seminário Interdisciplinar*, juntamente com os restantes autores do projeto supracitado (outro grupo de estágio), transformámo-lo e adaptámo-lo a cada um dos contextos, tendo em consideração o grupo de crianças e os projetos em vigor nas instituições. Esta parceria na articulação dos dois projetos, com um troço comum, originou o projeto “Um contexto, dois contextos” (Apêndice 24) que, por ação das crianças, intitulou-se de “Reutilizar para preservar”.

A sustentabilidade ambiental, devido às características da sociedade do século XXI, tem-se revelado um grande desafio. É certo que o consumo é indispensável à existência de qualquer sociedade (Baccega, 2010), todavia, há que promover o consumo socialmente responsável e sustentável (Gomes, 2006). Afinal, já somos mais de 6,5 mil milhões de pessoas desde o início deste milénio a ocupar um planeta finito em recursos (Martins et al., 2010), com hábitos de consumo muito acentuados e tendencialmente a aumentar (Baccega, 2010). Assim, o crescimento demográfico combinado com o elevado consumo de recursos naturais tem conduzido ao seu esgotamento e, conseqüentemente, à produção de resíduos sólidos (Marques, 2008; Silva e Kondt-Moraes, 2012).

Apesar de vivermos num mundo tecnologicamente desenvolvido, a produção e o consumo mundial de papel continua a crescer (Moraes et al., 2011). Sabendo que o papel é formado por fibras de celulose, obtidas na madeira, principalmente de Eucalipto e de Pinheiro-Bravo (Pinto-Coelho, 2009), a indústria papelreira é uma atividade que requer grandes quantidades de recursos florestais (Marques, 2008). Assim, com as previsões do seu futuro consumo, é imperativo que a escola abra espaços de reflexões sobre as práticas sociais em relação à exploração dos recursos ambientais (Carletto, et al., 2006; Tristão, 2004), tal como sobre as alternativas que minimizem os impactos ambientais e a gestão do seu consumo (Grigoletto, 2012). O

objetivo é propiciar novos comportamentos em relação ao ambiente e estimular a mudança de valores individuais, coletivos e sociais (Fernandes, 1991; Jacobi, 2006), de forma a promover uma sociedade sustentável – uma sociedade capaz de satisfazer as necessidades atuais sem comprometer as necessidades e aspirações das gerações futuras (Gadotti, 2008; Grigoletto, 2012).

#### **4.2. Definição do problema**

Qualquer projeto deve ter como ponto de partida o impulso da criança (Leite et al., 1989). Sabendo que a curiosidade é parte intrínseca da infância, a ação pedagógica tem de incitar o desejo do grupo para levá-lo à ação (Beltrami, 1996; Dottrens, 1974). Nesse sentido, colocámos um pedaço de um tronco no centro da sala e da sua exploração e discussão de ideias emergiu a questão “O que podemos fazer com um tronco?”. Uma questão que gerou uma discussão aberta sobre o indutor, permitindo-nos perceber o grau de interesse e as aprendizagens já adquiridas sobre o tema (Barth, 1993; Filho, 2001; Pacheco, 2007). Assim, por meio de um *brainstorming* (Apêndice 25), iniciou-se a construção do mapa de conhecimentos. De acordo com Trindade (2002:12), esta técnica “permite estimular a produção de ideias (...) e de questões que podem constituir o ponto de partida para uma atividade de pesquisa”.

Como todo o indivíduo transporta consigo experiências pessoais (Leite et al., 1989), foi através do questionamento, da partilha de saberes que já possuíam sobre o assunto e do debate de ideias entre as crianças que todas aprenderam com todas (Valadares e Moreira, 2008; Vasconcelos, 2012). A comunicação entre pares, para além de trazer satisfação à criança pela interação que implica, é igualmente essencial no desenvolvimento de capacidades de comunicação, expressão e raciocínio (Katz e Chard, 1997; Vayer e Rocin, 1989).

### 4.3. Planificação e desenvolvimento do trabalho

Planificar, quando se tem um projeto em desenvolvimento e um programa curricular a cumprir, não é tarefa fácil. No entanto, qualquer percurso de aprendizagem intencional requer um plano de ação, que permita alcançar a aprendizagem pretendida (Roldão, 2006). Assim, através de uma *planificação não-linear* tentámos antever possíveis desenvolvimentos para os projetos, tendo em consideração as necessidades, os interesses e as potencialidades do grupo de crianças (Vasconcelos, 2012) (Apêndice 26). É importante que a escola assegure “um currículo adequado ao desenvolvimento de cada criança” (Abreu et al., 1990:11) e que desperte o prazer do conhecimento (Filho, 2001).

Sabendo que “o conhecimento é produto da ação” (Not, 1998:18), tentámos implicar as crianças, o mais possível, no desenvolvimento do projeto (Vayer e Rocin, 1989). Desta forma, durante a ação educativa, fomos usando vários indutores – textos, notícias, personagens fictícias, desafios, experiências, entre outros – de forma a desencadear novos temas, interesses e caminhos para a concretização da nossa intenção educativa (Beltrami, 1996). Flexível e adaptada às crianças – porque o projeto também é delas – a planificação foi redefinida e construída a par do desenvolvimento do projeto com abertura às inúmeras possibilidades de resolução e às individualidades de cada membro da turma (Barbosa e Horn, 2008; Meireles-Coelho, 2007; Perrenoud, 1997) (Apêndice 27).

Para Beane (2000), o currículo centrado em problemas deve ser organizado com a turma, com a tomada de decisões conjunta. Esta prática, alargada à marcação de datas e tempos para a concretização de determinadas tarefas, permitiu que as crianças pudessem fazer a gestão do seu próprio tempo (Leite et al., 1989).

Respeitando os conteúdos atribuídos pela Professora Cooperante, tentámos elaborar planificações diárias com as áreas curriculares inter-relacionadas. Isto porque, o conhecimento do mundo não é fragmentado nem construído com enfoque numa única área do saber (Morin, 1999). O conhecimento transcende qualquer disciplina, necessitando do contributo de todas no processo de investigação (Barbosa e Horn,



2008; Pombo et al., 1993). Segundo Bernestein, citado por Leite et al. (2001:24), nos currículos de integração “os conteúdos estão subordinados a uma ideia central que, reduzindo o isolamento entre eles, os agrega num todo mais amplo”, concedendo às crianças uma aprendizagem mais significativa.

É preciso organizar currículos mais significativos para as crianças, capazes de estimular a capacidade de resolver problemas, desenvolver o espírito crítico e aprofundar o seu conhecimento (Barbosa e Horn, 2008:35; Filho, 2001; Pacheco, 2007). Desta forma, foi nossa intenção articular os projetos “Dia Mundial da Bolota” e “Oficina de Segurança” (dois projetos da comunidade educativa) com o nosso, de modo a complementar o nosso tema central que convergia aos destes (Capítulo XII).

Como as crianças, para aprender e compreender, precisam de relacionar os novos conhecimentos com aquilo que já sabem (Almeida, 2002), foi construído um mapa de conhecimentos a partir do indutor do projeto – o tronco. Um elemento que ganhou raízes e copa e transformou-se numa árvore – o mapa de conhecimentos. Esta estrutura tridimensional foi o local privilegiado para organizar, armazenar e evocar a informação de todas as etapas do projeto (Almeida, 2002) (Apêndice 28). Um recurso que, para além de permitir acompanhar o desenvolvimento do projeto, ainda serviu para as crianças compreenderem como as ideias e conteúdos se relacionavam entre si, através de uma lã azul, que ilustrava a água de que a árvore necessita para viver (Valadares e Moreira, 2009).

#### **4.4. Execução**

Trabalhar com projetos, através da resolução de problemas, envolve pesquisas, tempos de planificação e intervenção de forma a responder aos problemas encontrados (Leite et al., 1989; Trindade, 2002). Várias tarefas que fazem desta fase do projeto, um processo de investigação-ação, em que as crianças atuam, conforme as suas descobertas e o seu aprofundamento do conhecimento sobre o tema (Barbosa e Horn, 2008; Campos, 1990; Vasconcelos, 2012).

Motivadas com o problema emergente, as crianças, em pequenos grupos e individualmente, ao longo do projeto fizeram pesquisas – um meio privilegiado para a compreensão da realidade (Dewey, citado por Roldão, 1990). Neste ambiente, sabendo que os livros são um grande auxílio para as crianças formularem conceitos e alargarem os seus campos de conhecimento (Abreu et al., 1990), foram disponibilizados vários livros na sala de aula e dada liberdade para irem à biblioteca escolar. Assim, neste processo de descoberta e partilha, exercemos apenas as funções de orientadoras e mediadoras, dando-nos a oportunidade de acompanhar as aprendizagens das crianças e apoiá-las na superação de desafios e dificuldades (Oliveira e Ventura, 2005). Ainda que esta tarefa também se tenha realizado em casa, de resposta a desafios e iniciativas autónomas das crianças, em grande grupo, os conhecimentos resultantes das pesquisas foram partilhados e trocados na sala. Um ambiente, em que através de interações entre os diferentes saberes e experiências das crianças, promoveu aprendizagens integradas (Rodrigues, 1999). A comunicação, enquanto ação social, esteve no centro do desenvolvimento da criança, em que as próprias aprenderam novas competências e conceitos entre si (Arends, 1995; Vayer et al., 1999).

Em articulação com o projeto “Dia mundial da bolota” foi explorada a bolota – o elemento indutor do projeto – e a importância das árvores no solo, exploração induzida pela leitura expressiva de duas notícias verídicas referentes às ilhas da Madeira e à dos Açores – a primeira relativa a incêndios e a segunda a desabamentos.

Sabendo que o desenvolvimento das crianças é estimulado por um processo educativo que as coloque perante novos fins, novas tarefas e novas perguntas (Luria et al., 1991), foi realizada uma experiência. Esta atividade alusiva à ação da água sobre os solos com vegetação e sem vegetação serviu para interessar o grupo por estas problemáticas (Hodson, 1993, citado por Leite, 2001). Esta atividade experimental mobilizou conhecimentos sobre as consequências do elevado consumo de recursos florestais e competências essenciais para a compreensão de fenómenos do mundo atual e nele intervir (Jorge, 2003; Leite, 2001). Foi através desta

abordagem que culminou a solução sugerida pela turma para evitar as derrocadas – plantar árvores.

O comportamento supracitado, à semelhança de outros, em parte foi observável, devido às frequentes reflexões conjuntas, tal como ao reconhecimento de relações e implicações das principais ideias em análise. Isto porque, o discurso e as questões apresentadas ao longo das conversas em grande grupo foram organizados neste sentido (Cadima et al., 2011).

As competências, de acordo com Perrenoud (1997:39), são “formadas pela prática”, por isso devem ocorrer, “necessariamente, em situações concretas com conteúdos, contextos e riscos identificados”. Como tal, para oferecer um “contexto de experiência direta” (Carneiro et al., 1983:29), com a colaboração da autarquia, a turma foi plantar sobreiros – árvores resultantes da germinação das bolotas (Apêndice 29 e Capítulo IX). Assim, num contexto com significado pessoal para as crianças, esta experiência permitiu o contacto de todas com o real e com o concreto (Katz e Chard, 1997; Trindade, 2002).

Durante a plantação, a turma revelou interesse em compreender melhor o ambiente envolvente. Fizeram novas questões, ultrapassaram dificuldades e, acima de tudo, construíram novos conhecimentos mais significativos e complementares aos antecedentes (Katz e Chard, 1997). Foi um ambiente que sensibilizou o grupo para a importância do ambiente natural e para a importância de o preservar, motivando-as para a questão “Como reduzir o consumo dos recursos naturais?”. Deste modo, por indução da Maria (uma personagem de um texto explorado a par do projeto), as crianças decidiram construir, a partir dos sólidos em cartão explorados em matemática, ecopontos para armazenar materiais recicláveis oriundos da sua atividade diária. Como sobrava um sólido geométrico foi acordado, por decisão unânime, transformá-lo num “reutilizeco”<sup>2</sup> para armazenar o papel que poderia vir a ser reutilizado (Apêndice 30).

---

<sup>2</sup> Um neologismo resultante da junção das palavras “reutilizar” e “ecológico”.

Como cada grupo de trabalho já tinha explorado e apresentado à turma as características do sólido que lhe tinha cabido, nesta fase, era esperado que escolhessem em que ecopontos gostariam de transformar os seus sólidos. Uma escolha que teve de ser bem fundamentada, considerando as características dos sólidos, uma vez que, a distribuição dos ecopontos ia ser negociada e decidida em grande grupo. Segundo Rodrigues (1999:7), os momentos de planeamento, são oportunidades para a criança “procurar alternativas para os seus problemas e a encontrar soluções e recursos para concretizar os seus planos, ultrapassando a maioria dos obstáculos através da cooperação e entreajuda”. Para tal, tentámos criar condições para todos(as) se expressarem livremente, num ambiente predominantemente caracterizado pelo respeito e pela valorização das opiniões e sentimentos de todos(as) (Katz e Chard, 1997). Estas condições, para além de facilitar a troca de informações e a influência mútua, também estimularam o desenvolvimento do sentido de valor e de competência individual (Katz e Chard, 1997). De acordo com Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008), a valorização e o respeito são fatores motivacionais para as crianças formularem os seus interesses e desejos, tornando-as igualmente mais capazes de compreender o outro. Este ambiente teve de se revigorar nos períodos de festividades católicas, devido às diferentes crenças das crianças.

Apesar de o calendário escolar se reger pelas festividades católicas, a escola é laica, e de acordo com o art. 41º da *Constituição da República Portuguesa* (alterado no Decreto-Lei n.º 1/2005), “a liberdade de (...) religião e de culto é inviolável”. Portanto, ainda que a maioria das crianças ansiasse pelas festividades (Magusto e Natal), por se integrar nas suas crenças, “todos têm o direito de ser diferentes” (Castro e Ricardo, 1993:21). Depois de sabermos que uma das crianças não participava neste tipo de festividades, tivemos de adequar a nossa prática, de modo a respeitar as diferenças e a liberdade de culto (Cortesão e Stoer, 1997). Vivemos numa democracia, como tal, é necessário “assegurar a diversidade e manter um espaço comum de carácter integrador” (Davies, 1994:383). Assim, em articulação com o nosso projeto, no Magusto foi recriada com recursos naturais uma obra de

Luís Droudil alusiva ao outono, atividade de índole individual, que incidiu mais na estação do ano do que propriamente na festividade (Apêndice 31).

Sabendo que a “arte é uma forma de expressão altamente criativa (...) porque é algo que vem de dentro e é único” (Marques, 2011:44), com esta atividade tentámos estimular a criatividade das crianças. Desta feita, através de materiais menos convencionais e da experiência de novos processos de trabalho (Abreu et al., 1990:45), as crianças puderam expressar e comunicar recorrendo a outra linguagem, também implícita na expressão plástica, que foi explorada em profundidade no Natal, a partir de diferentes técnicas comunicativas. Desta forma, para integrar todas as crianças respeitando as crenças de cada uma, foi construída uma *Árvore de inverno* com a reutilização de caixas de ovos; mochos e flores/estrelas com rolos de papel higiénico; bonecos de neve com jornais e, ainda, pasta de papel que serviu para produzir folhas de papel reciclado e trabalhos livres em modelagem que foram utilizados para decorar a sala na época festiva (Apêndice 32), com diferentes significados para as crianças.

Tendo sido o projeto todo em torno do papel, fazia todo o sentido organizar uma visita de estudo a uma indústria papelreira. Um contexto que responderia à questão “Como se produz o papel?”. Conforme Figueiredo (2002), independentemente dos conteúdos, são os contextos que oferecem estrutura ao conhecimento. Assim sendo, para estimular e coadjuvar as crianças na aquisição e compreensão mais completa deste processo, tal como as suas implicações no meio ambiente, levámo-las a uma empresa local produtora de papel (Katz e Chard, 1997; Trindade, 2002).

#### **4.5. Divulgação e Avaliação**

Concluído o de conhecimentos, intitulado pela turma de *Árvore do conhecimento*, as crianças foram questionadas quanto à pertinência da implementação do projeto. Uma questão que, com o suporte aos materiais produzidos, transportou o grupo para vários momentos do projeto e para as aprendizagens a si associados (Barbosa e Horn, 2008; Katz e Chard, 1997). Segundo Mateus (2011) e Pacheco (2007), no final de um

projeto as crianças estão satisfeitas pelos resultados obtidos, por isso é o momento certo para mostrar os trabalhos realizados. É a oportunidade de a turma “socializar os seus novos conhecimentos” e de partilhar a sua experiência com os outros (Katz e Chard, 1997; M.E., 1998:143).

Apesar de, ao longo do projeto, alguns trabalhos terem sido expostos na escola (Apêndice 33) e partilhados no *blog* de turma (Apêndice 34), propusemos organizar uma apresentação para comunicar as aprendizagens realizadas ao longo do projeto e sensibilizar a comunidade para a proteção do ambiente (Vasconcelos, 2012).

De acordo com Katz e Chard (1997), as exposições nesta fase podem ser aperfeiçoadas para apresentação. Desta forma, por nossa indução e adaptação aos interesses das crianças, foi planeada a divulgação do projeto. Organizadas todas as atividades a apresentar neste evento – palestras, dramatizações, música e *workshops* – a par da sua preparação foram elaborados cartazes a anunciar o evento e convites (Apêndice 35). Os cartazes foram expostos em vários pontos da escola, enquanto os convites, entregues em mãos por representantes da turma, foram distribuídos pelas restantes turmas da escola e pelas suas famílias, ficando reservado um convite para o Conselho Pedagógico do Agrupamento e outro para o Sr. Vereador da Educação (Apêndice 36).

Depois de o material estar preparado, de portas abertas, as crianças receberam na sua sala (Katz e Chard, 1997; Mateus, 2011) todos(as) os(as) seus(uas) convidados(as), todavia, em momentos distintos, devido às reduzidas dimensões da sala. Fragmentada em vários momentos, na divulgação, todos os membros da turma recontaram e narraram o seu projeto, recorrendo a linguagens distintas (Barbosa e Horn, 2008; Vasconcelos, 2012). Desta forma, foram apresentadas às crianças dos 1.<sup>os</sup> e dos 2.<sup>os</sup> anos duas dramatizações, resultantes da adaptação de dois textos explorados no projeto. Às crianças dos 3.<sup>os</sup> anos foram dinamizados quatro *workshops* diretamente relacionados com atividades desenvolvidas no projeto e, por fim, às turmas dos 4.<sup>os</sup> anos palestras, derivadas de múltiplas pesquisas, várias atividades que foram acompanhadas da apresentação de uma música da autoria de algumas das crianças – “Reciclagem”.

Terminada a apresentação à escola, num horário extraescolar, as crianças receberam as suas famílias, a Coordenadora do 1.º CEB e o Sr. Vereador da Educação para apresentar todas as atividades supracitadas. Uma comunicação que, citando Katz e Chard (1997), fortaleceu o sentimento de pertença das crianças à escola e à comunidade (Capítulo VIII).

Após a última fase do projeto, a divulgação (Apêndice 37), era essencial avaliar e refletir sobre o percurso global das aprendizagens e de todo o trabalho desenvolvido (Katz e Chard, 1997; Vasconcelos, 2012). Apesar de a avaliação ter sido realizada no decurso das atividades do projeto, visto que “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida” (Roldão, 2006:41), era importante que nesta fase as crianças refletissem sobre todo o processo (Katz e Chard, 1997). Assim, para avaliar o desenvolvimento do projeto e o funcionamento dos diferentes grupos envolvidos nas várias atividades da divulgação, foram realizados questionários sobre as suas preferências e, acima de tudo, sobre as dificuldades sentidas e como as ultrapassaram (Ferreira, 2009) (Apêndice 38).

No entanto, a avaliação não se limitou ao grupo dinamizador, os(as) participantes da divulgação também participaram nesta fase. Isto porque, junto ao desdobrável feito pelas crianças sobre como preservar o ambiente, também foram entregues neste evento, uns questionários anónimos alusivos à avaliação da divulgação do projeto (Apêndice 39).





## **Parte II – Experiências-chave**



## **Capítulo V - A comunicação, um elo indissociável na aprendizagem**

Durante a prática educativa em Educação Pré-Escolar vivenciámos várias experiências com impacto na nossa formação, no entanto, nesta parte será explorada a que teve mais significado na construção e na organização do conhecimento conjunto com as crianças deste nível educativo – o mapa de conhecimentos – associado à implementação da metodologia de trabalho de projeto.

O mapa de conhecimentos foi um elemento utilizado nesta metodologia, que na nossa opinião, e citando Rosa (2003:19), foi um “aprender a aprender”. Uma aprendizagem que, através da curiosidade das crianças, possibilitou “aprofundar mais, compreender e estabelecer múltiplas relações”. Da mesma forma, que cremos ter sido uma boa ferramenta para “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação (...) e de compreensão do mundo” como refere a Lei-Quadro de Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei nº 5/97, 10 de fevereiro, art.10º:671).

De acordo com Roldão (1990) e Novak e Gowin (1988), o conhecimento é construído permanentemente, tal como a aprendizagem. É através da interação da criança com o meio (Vygotsky, 1998), quer sobre objetos quer pela sua inter-relação com pessoas, ideias e acontecimentos, que as próprias atribuem sentido ao mundo (Hohmann e Weikart, 2003; Oliveira-Formosinho, 1996; Stein, 1993; Vasconcelos, 2009). Nesse sentido, considerando a criança o agente da sua própria aprendizagem (Fink, 2008, Vasconcelos, 2009), tentámos a partir de indutores “desenvolver e estimular processos de aprendizagem e de co construção do conhecimento” como Vasconcelos (2012:8) menciona. Procurámos contextos que convidassem à exploração e descoberta (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008; VanArsdell, 1999), uma vez que facultam aprendizagens e a compreensão do mundo (Roldão, 1990).

Sabendo que “a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento é um processo eminentemente social” (Fontes e Freixo, 2004:16), os momentos de exploração foram realizados em grande grupo. Esta atividade proporcionou várias interações e

partilhas de significados<sup>3</sup>, principalmente, durante o levantamento de ideias e questões.

Já que a comunicação é a forma como nos expressamos e conectamos (Cuffaro, 1995; Dahlberg et al., 2002; Ontoria et al., 1994), servimo-nos da linguagem como “meio de comunicação social” (Vygotsky, 2001:11). Deste modo, a linguagem oral, designada de “fonte do conhecimento” por Piaget (1983:120), foi uma ferramenta essencial na enunciação, compreensão e negociação de sentidos (Barth, 1993; Vygotsky, 2001). Foi também intrínseca ao processo de investigação no exterior, que envolveu durante a procura de informações necessárias ao projeto, a comunicação com alguns membros da comunidade.

A par da recolha de informações que as crianças foram pesquisando para continuar o projeto, criaram-se condições que favorecessem a autoexpressão e a comunicação. Num ambiente que permitisse verificar a incorporação das descobertas através da troca de ideias (Ontoria et al., 1994; Regan, 1975). Para aprender o significado de qualquer conhecimento é preciso dialogar, intercambiar, partilhar e ajustar até se chegar a um compromisso (Novak e Gowin, 1988; Ontoria et al., 1994).

Segundo Bruner (citado por, Fink, 2008), o desenvolvimento da criança ocorre por meio da representação<sup>4</sup> do seu meio, adotando formas e maneiras de conservar a informação que pretende. Por conseguinte, foi dada liberdade às crianças para criarem representações das suas experiências e observações, dentro e fora do Jardim-de-Infância (Bruner, 2000; Gowin, 1988; Novak, 2000).

Sabendo que o conhecimento é “público y compartido”, porque resulta da partilha de significados, (Bruner, 2011; Novak e Gowin, 1988:23), adotámos uma representação visual – o mapa de conhecimentos.

---

<sup>3</sup> Referimo-nos a este conceito, seguindo a perspectiva de Bruner (2011:67) que considera-o uma “ligação entre as convenções linguísticas e a rede de convenções que constituem a cultura”.

<sup>4</sup> São “evocações simbólicas das realidades ausentes” (Piaget, 1962, citado por Hohmann e Weikart, 2003:476), imagens internas que as crianças são capazes de relacionar e perceber com aquilo que imaginam (Hohmann e Weikart, 2003).

Durante a construção do mapa de conhecimentos, as representações das crianças foram um importante suporte à oralidade. Um meio que permitiu o desenvolvimento da comunicação não-verbal e ainda contribuiu para que a sua memória fosse retida (ME, 1997; Ontoria et al., 1994, 2004). Portanto, este recurso esquemático, para além de “ilustrar a estrutura conceptual de uma fonte de conhecimento” (Moreira e Buchweitz, 1993:13), também potenciou, facilitou e melhorou a partilha e a compreensão de significados (Novak, 2000). Um processo que, de acordo com Arends (1995), auxilia as crianças a tornar um conceito mais concreto.

Na construção deste recurso, sustentando-nos em Moreira e Buchweitz (1993:15), procurámos “mostrar conceitos hierarquicamente organizados e as relações entre esses conceitos”, quer dos conhecimentos já adquiridos, quer dos novos conhecimentos. Neste sentido, o início da construção deste mapa emergiu do levantamento do que já era conhecido pelo grupo sobre o tema em estudo, através de um *brainstorming*, e da identificação do que ainda havia a descobrir.

De acordo com Bruner (2000:84), o conhecimento “é cumulativo, sendo o conhecimento ulterior edificado sobre o conhecimento anterior existente”. Assim sendo, foi a partir da partilha dos conhecimentos das crianças, associados às novas descobertas, que se construíram novos conhecimentos. Para Ausubel (1963, citado por Moreira e Buchweitz, 1993), quando a nova informação interage e se relaciona com os novos conceitos apreendidos, relevantes e inclusivos, claros e disponíveis, verifica-se a *aprendizagem significativa*. Um “processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição” (Moreira e Buchweitz, 1993:19), que Novak (2000) considera reter por muito mais tempo o conhecimento.

Contudo, só se conhece realmente uma estrutura de significados, quando se compreende como as coisas se ligam entre si (Bruner, 1998). Por isso, para além dos conceitos relacionados conterem uniões expressas por linhas, era importante que as crianças identificassem as preposições existentes entre si – “relações entre significados dos conceitos nelas envolvidos, que como um todo, também têm significado” (Valadares e Moreira, 2009:40). Como tal, foram introduzidos conceitos

integradores<sup>5</sup> com vista a auxiliar as crianças na construção de novos significados de ordem hierárquica mais geral (Freeman e Jacobson, 1991; Novak e Gowin, 1988).

Conforme Ausubel (1978, citado por Roldão, 1990:65), a *aprendizagem conceptual* “tem de ser sistematicamente integrada numa organização hierárquica de conhecimentos”, no qual os conceitos devem estar organizados do conceito mais geral para os mais específicos (Valadares e Moreira, 2009). Uma organização que, a par das novas descobertas, permitiu a subordinação de novas informações aos conceitos pré-existentes mais gerais e abrangentes (Novak, 2000; Moreira e Buchweitz, 1993). Para os mesmos autores, quanto melhor organizados estiverem os conceitos, melhor será a aquisição de novas informações num determinado domínio do conhecimento. Assim, a elaboração do mapa de conhecimentos – organizador esquemático para apresentar um conjunto de significados conceptuais – requereu que as crianças preconizassem, descobrissem e construíssem conceitos. Ou seja, que descobrissem regularidades nos acontecimentos ou nos objetos para depois através de generalizações representadas por palavras ou signos comunicarem (Moreira e Buchweitz, 1993; Novak, 2000; Vygotsky, 2001).

Como as crianças destas faixas etárias se encontravam na primeira fase da aprendizagem da leitura e da escrita - *alfabetização inicial*<sup>6</sup> - em diferentes níveis de desenvolvimento nos vários domínios, teve que haver apoio. Tivemos de coadjuvá-las na organização e representação simbólica dos seus próprios conhecimentos e experiências de aprendizagem (Arends, 1995; Novak, 2000). Para tal, adotou-se uma *aprendizagem representacional*, em que cada criança teve de reconhecer palavras, símbolos e/ou signos registados como um rótulo para a ação, objeto ou conhecimento (Novak, 2000; Ontoria et al., 2004). Uma representação entre o pensamento e a linguagem, que Bruner (citado por Spodek e Saracho, 1998a) designou de sistema de representação *modo simbólico*.

---

<sup>5</sup> Novak (2000:59) caracteriza-os como um interativo que facilita a passagem de informação relevante e fornece uma base para a ligação entre as informações recentes apreendidas e os acontecimentos anteriormente adquiridos.

<sup>6</sup> Expressão utilizada por Maehr (1991) no livro *Aprendizagem activa*.

Esta atividade de índole gráfica, para Vayer et al. (1999:143), “desempenha um papel essencial nas primeiras trocas sociais entre as criança, visto representar o primeiro meio para exprimir ou relatar algo sem falar”. Assim, apesar de estas crianças não dominarem a escrita nem a leitura, durante a construção do mapa de conhecimentos, puderam contactar e familiarizar-se com o código escrito nas suas diversas dimensões do uso social da língua (Barbosa e Horn, 2008). Isso fez-se quer pela observação de registos escritos elaborados por adultos(as), quer pela imitação gráfica de algumas palavras. No entanto, para que este código continuasse a ser um canal de comunicação, em que a relação entre a figuração e o objeto se estabelecesse, a palavra esteve associada ao desenho. Uma associação que possibilitava à criança integrar a sua linguagem socializadora à atividade gráfica para melhor interpretar (Vayer et al., 1999).

A diferenciação entre o código escrito e o desenho, segundo Mata (2008), é a primeira conquista da apreensão da escrita e a primeira abordagem à leitura. A combinação entre a escrita e a imagem auxilia a criança na obtenção de significado a partir dos desenhos, sendo a própria conceção destes uma forma escrita de comunicar (Maehr, 1991; Dyson e Genishi, 2002; Hohmann e Weikart, 2003; ME, 1997).

O mapa de conhecimentos foi um documento de registo construído continuamente, a par das ações e das aprendizagens do grupo e dos progressos do projeto (Barbosa e Horn, 2008; Helm et al., 1998) (Apêndice 40). Conforme Vasconcelos (2011), foi uma espécie de diário vivo do projeto. Tratou-se de um recurso que, devido à reorganização visual da estrutura cognitiva, tornou o processo de aprendizagem mais consciente para a criança (Novak e Gowin, 1998, citado por Ontoria et al., 1994; Vayer et al., 1999).

A continuidade educativa, segundo as OCEPE (ME, 1997), influencia e condiciona o sucesso das futuras aprendizagens, como um processo que parte do conhecimento das crianças para novas aprendizagens (Arends, 1995; Moreira e Buchweitz, 1993). Nesse sentido, conforme Scardamalia e Bereiter (2003, citado por Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008:139) criámos “condições para que a criança pudesse expressar-se livremente e explicar o seu conhecimento e o seu próprio processo de

aprendizagem”. Do nosso ponto de vista, estes momentos de conversa possibilitaram a realização de conexões entre o passado e o presente. Permitiram ainda a observação do que as crianças sabiam, compreendiam, conseguiam fazer e, acima de tudo, verificar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008).

A modificação do conhecimento admitiu ainda a implicação ativa das crianças na construção da sua própria aprendizagem e nas interações entre os novos e os prévios conhecimentos. Um momento que contribuiu para a tomada de consciência do seu próprio conhecimento e dos significados construídos ao longo do projeto (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008; Vygotsky, 1998; Ontoria et al., 1994; Vasconcelos, 2011).

Das vantagens já mencionadas, este recurso didático comportou também a oportunidade de as crianças descobrirem e identificarem por si próprias, algumas das suas conceções erróneas ou atribuição de significados mais ambíguos de alguns conceitos (Moreira e Buchweitz, 1993; Novak, 2000; Ontoria et al., 1994).

As crianças trocaram significados e sentimentos, numa tarefa comum ao grupo, que implicou a abdicação de interesses pessoais e a aceitação de outros contributos, até chegarem a um consenso (Ontoria et al., 1994). Barbosa e Horn (2008) referem ainda que este modo de construção social permite, tanto às crianças como aos(as) adultos(as), acompanhar o processo de aprendizagem e participar na estrutura de significados criados pelo grupo sobre o tema em estudo, o mundo e a sua relação com o mundo (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008).

Durante este processo de aprendizagem social, centrado no grupo, foi inevitável a não existência de repercussões afetivo-relacionais. Cada criança conseguiu ter o seu protagonismo, principalmente nos seus contributos durante a estruturação do mapa (Ontoria et al., 1994, 2004). É bom ser-se reconhecido e valorizado pelas descobertas e participações, bem como pelo esforço envolvido (Folque, 1999; Hohmann e Weikart, 2003; ME, 1997). Aliada à construção desta representação cognitiva, o



êxito das crianças desenvolveu o sentimento de competência e de autoestima (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008; Ontoria et al., 1994).

O mapa de conhecimentos revelou-se um incitador atrativo para futuras aprendizagens. Contribuiu para que cada criança envolvida tomasse consciência do conhecimento que possuía relevante para o projeto e ainda despontou nas crianças o sentimento de responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Vygotsky, 1998; Novak, 2000). Para além de motivar, Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) consideram que o envolvimento e a integração da criança neste processo desperta o seu interesse.

Terminado o mapa de conhecimentos, obtivemos uma expressão gráfica com dois pontos de confluência, estritamente ligados às principais áreas de estudo do projeto – loja e banco. Nesses situavam-se os conceitos mais inclusivos da área em estudo, em letras maiúsculas realçadas com uma cor distinta da predominante nesta representação (Alaiz e Barbosa, 1995; Ontoria et al., 1994). Os conceitos mais específicos – associados a experiências, acontecimentos ou conceitos concebidos se encontravam interligados entre si e com os pontos de confluência por linhas, de modo a clarificar as relações existentes entre si (Alaiz e Barbosa, 1995; Moreira e Buchweitz, 1993; Ontoria et al., 1994).

O conhecimento é um conjunto de componentes em interação. Cada área do saber depende sempre da interação com outras áreas diferentes (Alarcão e Rua, 2005; Iribarry, 2003). Por isso, esta articulação dinâmica entre diferentes saberes foi tratada como um corpo de conhecimento integrado, lógico e coeso explorado, que remete para uma visão alargada do saber (Alarcão e Rua, 2005; Berger et al., 1991).

A elaboração do mapa de conhecimentos, durante o diálogo cooperativo, devido à reflexão apoiada nas experiências e descobertas, permitiu averiguar a apropriação de diferentes meios de expressão e comunicação nas várias crianças (ME, 1997). Ao mesmo tempo, Bruner (2000) considera, e nós vivenciámos, que este recurso gráfico tornou a reflexão subsequente mais acessível e concreta para as crianças, sobretudo pela compilação de informação sobre o desenvolvimento do projeto, intimamente

ligados a acontecimentos que tiveram significado para o grupo (Barbosa e Horn, 2008; Ontoria et al., 1994). Esta característica elucidativa foi determinante no processo avaliativo, principalmente na última etapa do projeto, na avaliação final (descrita no Capítulo II). Isto, porque concedeu à criança condições para observar e perceber o seu papel no próprio processo de aprendizagem (Moreira e Buchweitz, 1993; Novak, 2000; Ontoria et al., 1994). Assim, através da reflexão crítica realizada em conjunto, pudemos verificar como a informação foi manipulada (Bruner, 1998) e constatar que, neste percurso, se desenvolveram atitudes positivas em relação à aprendizagem com o “desenvolvimento harmonioso de todas as dimensões da criança e não apenas as intelectuais” (Ontoria et al., 1994:28).

## **Capítulo VI – A competência social na comunicação**

Durante a prática educativa em Educação Pré-Escolar várias foram as dificuldades sentidas, no entanto, aquela que mais me desafiou e julgo ter tido maior impacto nas crianças foram as mudanças comportamentais: o saber participar com regras, num ambiente que possibilitasse a aprendizagem do saber ouvir e respeitar o outro. Por isso, neste novo capítulo é apresentada a reflexão de todo o processo desenvolvido para favorecer a comunicação organizada e as competências sociais e pessoais inerentes à vida em sociedade.

Viver em sociedade na companhia de outros exige, cada vez mais, capacidades sociais que sejam eficientes nos diferentes contextos. Por isso, estas capacidades devem ser determinadas nos primeiros anos de vida (Katz e McCellan, 1996), de forma a favorecer o desempenho social das crianças (Spodek e Saracho, 1998a). É assim exigido da educação muito mais do que o mero desenvolvimento cognitivo. Também é necessário “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (Decreto-Lei nº 5/97, 10 de fevereiro, art.10º:671).

De acordo com o referido, tendo em consideração que na Educação Pré-Escolar as crianças passam grande parte do tempo em contextos de grupo, torna-se crucial que haja uma crescente preocupação com o desenvolvimento de competências sociais. Esta é também uma preocupação expressa na área de *Formação pessoal e social*, área que se refere à forma como “a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo”, considerada pelas OCEPE a área integradora de todas as outras áreas, podendo inclusive condicionar os seus progressos (ME, 1997:49). Assim, de maneira a “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Lei nº 5/97, 10 de fevereiro, art.10º:670), de forma a estimular o seu desenvolvimento global, desde cedo demos alguma ênfase ao desenvolvimento de competências sociais. Identificámos algumas necessidades a este nível, principalmente no que se refere à participação em grande grupo. Uma dificuldade

que se revelou algumas vezes prejudicial à comunicação, devido à participação desordenada, sem o respeito pela participação dos seus pares. Como tal, a circulação de informação tornou-se difícil, impossibilitando a comunicação (Vayer e Rocin, 1989).

Foi essencial impulsionar o desenvolvimento de competências sociais, que Spodek e Saracho (1998a:144) definem como “comportamentos que levam à aceitação social”. Depois de várias pesquisas, decidimos introduzir novas regras: *levantar o braço para pedir a palavra, esperar pela sua vez e falar um de cada vez*. Dado que “a intenção das normas (...) é a de possibilitar que os aspetos realmente importantes da vida da sala de aula decorram com regularidade” (Katz e McClellan, 1996:29).

O *levantar o braço* é um gesto social de comunicação, conforme Morris (citado por Abib, 2005:99), é um símbolo significativo que “evoca no indivíduo que o faz a mesma resposta que evoca noutro indivíduo”, produzido para se viver conjuntamente (Novaes, 1993). De acordo com Bruner (2000), a capacidade de compreender a mente dos outros através do gesto, é algo que está intrínseco no ser humano. Neste sentido, a introdução do sistema simbólico (levantar o braço para pedir a palavra) tinha como objetivo criar um ambiente de controlo, onde as crianças pudessem aprender a gerar normas de ação, discriminar as regras e agir de acordo com as mesmas, através de um processo que facilitasse o desenvolvimento da consciência e do comportamento moral até à auto monitorização<sup>7</sup> (Bolsoni-Silva, 2002; Sousa e Filho, 2008).

Nos nossos primeiros dias de intervenção, relembrámos e mudámos as regras já existentes, formulando-as de forma positiva, como forma de expressar o que esperávamos das crianças (Spodek e Saracho, 1998a). Formulámos novas regras com as crianças e, de seguida, treinámo-las<sup>8</sup> em conjunto.

---

<sup>7</sup> “Habilidade metacognitiva e afetivo-comportamental pela qual a pessoa observa, descreve, interpreta e regula os seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais” (Bolsoni-Silva, 2002:3).

<sup>8</sup> “São intervenções voltadas para o aperfeiçoamento dos comportamentos sociais” (Hugles e Sullivan, 1988, citado por Spodek e Saracho, 1998a:144).

De acordo com Skinner (1969, citado por Monteles et al., 2006:186), as regras “são estímulos especificadores de contingências que exercem controlo como estímulos discriminativos, fazendo parte de um conjunto de contingências de reforço”. Estes reforços, que são utilizados como informação que regula o comportamento através das suas consequências (Bandura, 1982). Monteles et al. (2006) referem ainda que, independentemente do carácter da contingência, a sua apresentação deverá anteceder o comportamento a ser emitido. Este processo deve ser realizado sob as condições esperadas, num ambiente de negociação entre as crianças e o(a) adulto(a), apelando à responsabilidade na definição das regras e na sua aplicação (Perrenoud, 2000). Portanto, as regras foram negociadas e compreendidas em assembleia e construídas através da partilha de expectativas sobre o comportamento esperado entre crianças e adultos(as) (Arends, 1995), tanto quanto ao seu propósito, como quanto à sua importância (ME, 1997).

A criança como elemento participativo da comunidade à qual pertence (o grupo de crianças) tem o direito e o dever de contribuir na construção de normas e na tomada de decisões. Um aspeto que é importante no desenvolvimento pessoal e social, uma vez que favorece a compreensão e a aceitação das regras e dá a oportunidade à criança de “aprender-a-ser-com-os-outros” (Alonso, 1991; Oliveira-Formosinho, 1986; Moreira et al., 2005).

Desta forma, tentámos desenvolver um ambiente que privilegiasse um dos quatro pilares da educação mencionados pela UNESCO (citado por, Delors, 2010), o *aprender a conviver*. Com este pilar, articulado ao respeito pelo outro e pelos valores, foi procurada a compreensão mútua e a cooperação com os outros (Arantes, 2007; Menin, 2003). Segundo as OCEPE, a criança na Educação Pré-Escolar terá de ser capaz de “aceitar e seguir as regras de convivência e de vida social, colaborando na organização do grupo; saber escutar e esperar pela sua vez para falar”. Estas são aprendizagens essenciais para a vida em comum.

Como a aprendizagem com o recurso a sinais de ação real, conforme Bandura e Walters (1987), é mais relevante e mais clara do que as que recorrem à transmissão descritiva verbal, nós utilizámos a informação codificada (levantar o braço). Neste

âmbito, para coadjuvar as crianças na aquisição do novo comportamento, as novas regras foram apresentadas com a sua exemplificação. Pretendeu-se assim, mostrar aquilo que se esperava de forma direta (Arends, 1995; Katz e McClellan, 1996), já que muitos dos comportamentos são adquiridos através da observação (Bandura, 1982; Bandura e Walters, 1987).

Esta ação, por ser realizada por nós – as guias para a ação – auxiliou as crianças na aprendizagem da representação simbólica. Fomos o modelo real que representou as ações apropriadas a serem alcançadas pelo grupo (Bandura, 1982; Spodek e Saracho, 1998b). Porém, a aquisição de padrões de comportamento de conduta pró-social só se verificou, porque o modelo (nós) apresentado tinha significado na vida das crianças (Bandura, 1982; Bandura e Walters, 1987).

Um método de ensino-aprendizagem, denominado de *aprendizagem por modelagem* por Bandura, que por estar a ser eficiente foi utilizado noutras situações (Bandura, 1982; Bandura; Walters, 1987), como por exemplo, pedir a palavra ao grupo, relembrando a regra para participar, tanto os(as) adultos(as) como as crianças.

Para Lourenço (1993) e Oliveira-Formosinho (1986), o desenvolvimento de competências de controlo, sobre o que acontece requer a participação e a experiência vivida, de forma direta pela ação do próprio sujeito. Todavia, tendo em conta a repetição necessária no treino, Bandura (1982:42) acrescenta que “a repetição é uma ajuda importante para a memória”, sendo uma forma de as crianças não esquecerem e compreenderem o que delas se espera.

Deste modo, durante as interações na sala de atividades – contexto em que ocorriam as interações incorretas – tentámos auxiliar as crianças a alterar essas incorreções de interação social, através de ajustes de ação e atenção. Pretendeu-se, desta forma, que esses ajustes conduzissem à construção compartilhada de significados, nas situações de aprendizagens. Esta estratégia teve como objetivo tornar as futuras interações mais autónomas e organizadas entre crianças (Sousa e Filho, 2008). Tratou-se de um processo de reconstrução individual que partiu da observação do outro até haver a tomada de consciência das ações (Horn, 2004, Moysés, 2007). Esta aprendizagem,

exigiu da criança o abandono do seu egocentrismo, ao mesmo tempo que conquistava a sua autonomia, isto é a capacidade de independência e de exploração (Hohmann, 1991), que supunha o conhecimento e o reconhecimento das regras sociais essenciais na relação com os outros (Vayer et al., 2003). Contudo, este processo foi agravado com a dificuldade demonstrada pelas crianças em se ouvirem. Outra aprendizagem essencial para a comunicação e para o desenvolvimento da compreensão verbal, uma vez que carece da capacidade de prestar atenção ao interlocutor (Sim-Sim et al., 2008). Devido às dificuldades sociais normalmente resultantes do desenvolvimento do uso da linguagem, as crianças desta faixa etária necessitaram da ajuda de adultos(as), já que “as competências verbais desempenham um papel fundamental na interação social” (Katz e McCellan, 1996:39).

A comunicação, quando realizada de forma organizada, é uma experiência pela qual as crianças adquirem competências sociais comunicativas, onde o emissor e o interlocutor participam ativamente numa relação que implica a comunicação de significados. Ou seja, numa relação em que ambos conseguem atribuir significado ao enunciado e compreender “o dito e o presumido, o dito e o não-dito” (Kramer, 2003, citado por Motta, 2011:160), numa atitude responsável (Katz, 2006). Conforme Del Prette (1999, citado por Bolsoni-Silva, 2002), há competências a desenvolver na comunicação, tanto a nível verbal como não-verbal. Na primeira preocupámo-nos com a duração, latência, regulação da fala e paralinguagem (volume e entoação). Na não-verbal, a preocupação foi melhorar sobretudo a regulação da comunicação, a partir de um gesto que sinalizava quem queria participar (Abib, 2005) – levantar o braço.

A regra é uma importante oportunidade para iniciar uma continuidade variada e progressiva entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB. Esta transversalidade entre níveis de educação que traz grandes contributos para o desenvolvimento cognitivo-social e fortalecimento da atenção. Apesar desta convergência pedagógica ser aplicável a toda a educação, de maneira a melhorá-la e a dar-lhe continuidade educativa, é preponderante nesta faixa etária, não só pelas várias e radicais mudanças, como pela transição de ensino.

O ciclo de ensino seguinte deve ser promovido no Jardim de Infância, onde também o autocontrolo integrado na competência social e outras, devem garantir um ambiente de aprendizagem saudável e de bem-estar (Moss, 2011; Vasconcelos, 2007, 2009). Durante todo o processo de aprendizagem, aplicando as estratégias já descritas, à prática de comportamentos desejáveis, a criança foi recompensada com o reconhecimento social do seu comportamento exemplar – estímulo defendido por Senos (1997) como identidade social positiva, ou seja, uma diferença positiva reconhecível relativamente aos outros elementos do grupo – valorizada unanimemente. Em contrapartida, os comportamentos inadequados, devido à ausência de consequências negociadas no grupo, provocaram situações embaraçosas e pouco confortáveis. Por isso, posteriormente ao ato disruptivo (no caso de destabilizar o grupo) retirámos a criança da atividade e conversámos com ela sobre o sucedido. De acordo com Katz e McCellan (1996), esta prática é uma forma eficaz de resolver o não cumprimento da norma. No entanto, estas atitudes noutras situações mais preocupantes tiveram consequências negociadas depois do comportamento e, na sua repetição, sofreram a consequência combinada, normalmente de carácter comunitário. Como se verificou, existiram reações distintas às participações das crianças. Uma distinção que levou as crianças a quererem repetir os comportamentos recompensados e a evitar aqueles que foram desaprovados (Arends, 1995; Spodek e Saracho, 1998a).

Segundo Fernandes e Santos (2009) e Guilhardi (2002), o aumento de contingências de reforço positivo de origem social promove os comportamentos desejáveis, da mesma forma que, auxilia na formação do sentido de responsabilidade e no fortalecimento da autoestima das crianças. A aplicação do reforço, através do reconhecimento dos outros, possibilita a afirmação das crianças perante os seus pares e incentiva-as no processo de ensino-aprendizagem, através da identidade social (Vasconcelos, 2007).

Esta construção conjunta, por si só, não implica a construção de autoestima, pois para construirmos a perceção de nós próprios é crucial que esteja intrínseca a afetividade e a motivação, fatores influenciadores e condicionantes no desempenho



individual e na própria modelação comportamental (Almeida, 1999; Moysés, 2007; Senos, 1997). De acordo com Bandura (1982), as interações têm de ser positivas, num ambiente em que “a cognição e o afeto são aspetos complementares do comportamento”. Como Piaget e Inhelder (1969, citados por Baroody, 1993:337) declaram, uma educação mais positiva possibilita um pleno desenvolvimento pessoal. Daí que, em diversas situações, o elogio ou gesto afetivo tenha realçado comportamentos individuais positivos (Cury, 2004). Assim, as crianças com comportamentos esperados serviram de exemplo ao grupo, tendo sido dada prioridade à sua voz. Isto era reforçado com a eleição conjunta da criança com o melhor comportamento, para realizar tarefas da rotina diária, do interesse de todas.

De acordo com Lourenço (1993:39), “a promoção do sentido de controlo e de competência é uma das coisas que mais leva ao sentido de segurança, autonomia, conforto e satisfação pessoal”. Isto porque a criança consegue perceber que tem controlo sobre acontecimentos e que é competente, contribuindo para a construção do seu valor pessoal.

No final da prática educativa, apesar das dificuldades sentidas, foi observável que o trabalho desenvolvido com o grupo foi bem-sucedido. As crianças demonstraram através da gestão de normas de ação, bem como na aplicação e ação conforme as regras, um comportamento maduro. Uma aprendizagem que acreditamos que venha a auxiliar as crianças a dar mais um passo na preparação para o próximo ciclo e, acima de tudo, para a vida em sociedade.



## **Capítulo VII – A comunidade: Local privilegiado para aprender através da comunicação**

“Para educar uma criança é preciso toda uma aldeia”. Este provérbio africano adaptado ao que é esperado do ensino revigora a ideia de que a educação das crianças não é uma ação da exclusiva responsabilidade da escola (Villas-Boas, 2001). Portanto, a comunicação entre todos(as) os(as) intervenientes educativos é uma prática essencial para a criação de iniciativas conjuntas desenvolvidas para fortalecer o desenvolvimento das crianças (Branco, 2007). Afinal, “a educação não é uma ilha, mas parte do continente da cultura” (Bruner, 2000:29).

Sabendo que “a criança é um ser social, que se desenvolve na interação com outros, nos seus diferentes contextos de desenvolvimento” (Gaspar, 2004:7), é fulcral que a escola seja um *sistema aberto* (Canário, 1992). De acordo com Canário (1992) e Estrela e Villas-Boas (1993), um sistema aberto implica interações regulares com o meio e o envolvimento de todos os membros da comunidade educativa. Uma realidade que podemos vivenciar, durante a prática educativa realizada no ensino do 1.º CEB, visto que a escola se manteve fortemente interativa com a comunidade local e esta, por sua vez, interessada em envolver-se no nosso projeto. Portanto, fazia todo o sentido partilhar esta experiência ímpar.

“A escola não é uma instituição autocontida, isolada da sociedade” (Oliveira-Formosinho, 2004:146), por isso, durante o estágio tentámos estabelecer parcerias com alguns membros da comunidade. É imperativo que a escola se abra ao meio e à cultura local para promover a inserção da escola nas realidades sociais (Branco, 2007; Santos, 2007). Só assim, se consegue promover a implicação da população local nas questões da educação (Canário, 1992).

Apesar de a escola ser o principal coordenador da comunidade, que dialoga e comunica com a sociedade (Leite et al., 1990; Marques, 1992), “a ação educativa é tarefa de toda a sociedade” (Sousa e Sarmento, 2010:148). Como tal, o desenvolvimento da criança é uma responsabilidade partilhada entre várias instâncias

– docentes, não-docentes, famílias e membros da comunidade local – ou seja, pela comunidade (Branco, 2007; Haddad, 2006; Pedro, 1999).

A comunidade é uma palavra cuja sua raiz provém de *communis*, uma palavra latina, que significa comum. Deste modo, “comunidade” é a qualidade do que é comum (Diez, 1989), um conceito que pode ser alargado em comunidade escolar e comunidade educativa. A primeira refere-se à organização social constituída apenas pelos membros da escola, em que mantêm com o meio envolvente relações ou interações inevitáveis (Santos, 2007), enquanto a segunda, de acordo com Marques (1992:33), é “uma rede que une todos os ambientes e recursos educativos de uma comunidade”. Uma “globalização da ação educativa que significa, antes de mais, construir situações de aprendizagem potencialmente educativas adequadas a contextos e públicos singulares e localizados” (Madeira e Ribeiro, 1996:301).

Nas palavras de Bronfenbrenner (2002:14), o desenvolvimento humano é “o produto da interação entre o organismo humano em crescimento e o seu ambiente”. Porém, segundo Martins (2009), a criança também pode receber influências de contextos mais vastos, no qual o seu se integra, mesmo que não seja imediato. Portanto, conforme Portugal (1992), a comunicação bidirecional entre os diferentes contextos da comunidade torna-se um fator essencial para o desenvolvimento dos sujeitos. Isto porque, é através da comunicação que os diferentes contextos e membros integrantes obtêm informações e se conhecem, podendo nesta ação formar parcerias educativas.

A parceria, para Davies (1994), pressupõe que a família, a comunidade e a escola tenham responsabilidades partilhadas e sobrepostas no que se refere ao desenvolvimento escolar e social das crianças. Uma definição que Martins (2009) e Nunes (2004) remetem para a educação partilhada, como um processo potenciado pela convergência de objetivos e interesses comuns.

Centradas no problema real do nosso projeto, para melhor intervirmos na realidade das crianças, fomos estudar os recursos disponíveis na comunidade local (Campos,

1990; Mateus, 2011) para oferecer diferentes ambientes<sup>9</sup> e contextos às crianças no desenvolvimento do seu projeto (Leite et al., 1989). Isto porque, a ação educativa deve desenvolver-se na sociedade a que as crianças pertencem e para a qual vão contribuir (Oliveira-Formosinho, 2004).

A nossa primeira parceria realizou-se na comunidade escolar, com a articulação do nosso projeto ao dos restantes docentes da instituição – “Dia Mundial da Bolota”. Esta articulação, para além de ter contribuído para o conhecimento da floresta autóctone da região das crianças, ainda pôde sensibilizá-las para a importância e necessidade da sua recuperação.

Do nosso ponto de vista, é importante sensibilizar as crianças para os problemas e desafios da comunidade onde vivem. Segundo Benavente (1984), a escola deve preparar as crianças para a vida. Participar nos problemas e nas tarefas da sociedade é saudável para o desenvolvimento da criança (Portugal, 1992). Nesse sentido, vimos neste projeto uma oportunidade para a turma dar respostas aos problemas da sua comunidade educativa e do mundo (Santos, 2007).

Contudo, as trocas não se limitaram às fronteiras escolares. Na perspetiva de Vygotsky (citado por Fontes e Freixo, 2004), a aprendizagem é um processo social indispensável do desenvolvimento. Nesse sentido, a promoção da aprendizagem ocorre na interação da criança com o seu contexto sociocultural (Fontes e Freixo, 2004).

“A comunidade educativa precisa tornar-se uma comunidade de aprendizagem aberta, onde os indivíduos aprendem uns com os outros” (Barbosa e Horn, 2008:89). Deste modo, na tentativa de ampliar as fronteiras sociais da escola, de maneira a contactar com o exterior, a escola recebeu duas mães na comunidade escolar – Engenheiras Florestais – que numa sessão comum às turmas envolvidas no projeto “Dia Mundial da Bolota”, apresentaram alguns recursos naturais autóctones (Barbosa e Horn, 2008; Davies, 1994) (Apêndice 41).

---

<sup>9</sup> O ambiente, seguindo a definição de Bronfenbrenner (2002:19) é “um local onde as pessoas podem facilmente interagir”, devido ao seu carácter social do contexto (Oliveira-Formosinho, 2004).

Na perspetiva de Vygotsky (citado por Fontes e Freixo, 2004), a aprendizagem é um processo social e necessário para o desenvolvimento humano. Desta forma, a promoção da aprendizagem ocorre na interação da criança com o seu contexto sociocultural (Fontes e Freixo, 2004). Como tal, sabendo que “a educação serve a comunidade local, então cabe a esta co-responsabilizar-se e participar nas tarefas educativas” (Martins, 2009:67). A colaboração da comunidade local é, evidentemente, essencial na transformação social, podendo torná-la mais rápida e eficaz, tal como o conhecimento (Branco, 2007).

Neste âmbito, os(as) professores(as) em parceria com a autarquia local organizaram para várias turmas da escola uma reflorestação no concelho com espécies autóctones (Apêndice 29). Assim, as crianças, integradas na comunidade através da sua participação ativa (Villas-Boas, 2000), puderam dar respostas às necessidades reais da comunidade com esta atividade (Canário, 1992). Afinal, os sujeitos desta faixa etária também têm o direito e o dever de agir sobre o real (Magalhães et al., 2002), visto que são comunidade dentro da escola (Canário, 1992). Ainda assim, este novo ambiente de aprendizagens com os recursos humanos e materiais<sup>10</sup> necessários, só foi possível, devido ao forte envolvimento da autarquia local (Marques, 1992; Santos, 2007). Foi sem dúvida uma verdadeira articulação entre a comunidade e a escola, em que todos(as) os(as) intervenientes educativos cumpriram com as suas responsabilidades (Barroso, 1996).

No entanto, o envolvimento da autarquia não se ficou pela cedência de meios. Durante a reflorestação da serra, alguns membros da autarquia local ligados à educação e o Senhor Vereador da Educação participaram na atividade das crianças. Para Nunes (2004) é necessário implicar vários membros da comunidade educativa no desenvolvimento dos projetos das crianças, direta ou indiretamente ligadas ao processo da educação.

De acordo com Diez (1989), a participação de membros de poder da autarquia demonstra uma forte co responsabilidade com as crianças e a valorização da sua

---

<sup>10</sup> A autarquia para esta atividade participou com o transporte, da escola até ao local da plantação, e disponibilizou pessoal técnico para auxiliar as crianças nesta tarefa.

ação. Da nossa experiência, neste contexto, a participação do Senhor Vereador da Educação revelou-se um fator entusiasmante e motivacional para as crianças, principalmente, para assuntos relativos à vida em comum. Pourtois et al. (1994) falam ainda no aumento de sentimentos estritamente ligados à aceitação e reconhecimento das crianças pelo seu meio – ambos essenciais para a transferência de mais confiança (Zenhas, 2006).

Além disso, esta experiência de interação social foi uma ocasião que propiciou a organização e estruturação da identidade das crianças (Abreu et al., 1990). É na construção da identidade que se cria um sentido de pertença à comunidade (Figueiredo, 2002) e se tem consciência da própria identidade dentro de uma determinada comunidade” (Diez, 1989:74). Uma percepção essencial na educação para a vida comunitária, uma vez que só assim a criança percebe que função pode desempenhar na comunidade para o bem comum.

Como a escola é um lugar privilegiado para fortalecer projetos locais promotores de desenvolvimento (Magalhães et al., 2002), o nosso projeto ainda foi articulado com o “Oficina de Segurança”. Uma iniciativa da autarquia que, em parceria com outras entidades da comunidade local, tem vindo a sensibilizar a comunidade para questões direcionadas para a prevenção florestal, através das mensagens pelos mais novos.

Segundo Martins (2009), a escola tem o dever de se aliar a parceiros para responder aos problemas do seu meio envolvente, por isso fazia todo o sentido articular este projeto ao nosso. Como tal, as crianças receberam na sua sala de aula o “Zé Carumas”, uma mascote fomentada num bombeiro florestal que dá a cara ao projeto “Oficina de Segurança” da autarquia do concelho (Apêndice 42).

A visita do “Zé Carumas” foi, acima de tudo, um encontro entre pessoas, um momento que promoveu, através da inter-relação entre a cultura da escola e as culturas da sociedade, uma prática educativa diferente, pela presença de novos elementos (Santos, 2007). Assim, com esta participação foi possível a criação de um ambiente de aprendizagem diferente, partilhado, colaborativo e co-responsabilizado, como idealizávamos. Um ambiente, em que o grupo ainda teve a oportunidade de

conhecer outro projeto – “Papel por Alimentos” – com contornos ambientais e de solidariedade.

O projeto supracitado, promovido pelos “Bancos Alimentares”, por cada tonelada de papel doado, entrega produtos alimentares num valor equivalente de 100 euros a instituições sociais. Nesse sentido, as crianças, em grande grupo, decidiram participar neste projeto, doando todo o papel que conseguissem recolher e armazenar nos seus ecopontos por si construídos.

A aprendizagem é uma atividade permanente que se realiza numa multiplicidade de ambientes e contextos (Marques, 1994). Neste âmbito, lembrando que a escola não é redutível a um espaço e a um grupo de pessoas, depois de identificada uma empresa de produção papeleira local (Canário, 1994), organizámos uma visita às suas instalações (Madeira e Ribeiro, 1996; Nunes, 2004).

Há que implementar dinâmicas que potencializem as relações entre a escola e as entidades locais, aproveitar e rentabilizar todos os recursos disponíveis na comunidade (Alves e Varela, 2012; Nunes, 2004). Assim, através das convergências e união de esforços com a entidade local, tentámos privilegiar com os saberes locais (Marques, 1992). Uma iniciativa que, apesar de não ter decorrido numa instituição educativa, possibilitou-nos oferecer um ambiente promotor de novos significados às crianças (Branco, 2007, Valadares e Moreira, 2009; Villas-Boas, 2001).

Durante a visita de estudo, o interesse do grupo foi constante. Fizemos perguntas e vários registos escritos. A partir da sua interação com os colaboradores da fábrica, as crianças puderam conhecer novas realidades, formular hipóteses através da pesquisa e, ainda, descobrir práticas realizadas na produção do papel para reduzir os impactos negativos no ambiente (Campos, 1990; Maurice, 1997). Segundo Santos (2007), o contacto com situações reais admite aprendizagens mais significativas e funcionais, da mesma forma que permite enriquecer as aprendizagens já realizadas na escola (Figueira, 1994) (Apêndice 43).

Na expectativa de partilhar esta experiência com mais pessoas, as crianças através do intercâmbio de vídeos e de cartas enviados via correio eletrónico, comunicaram com



uma turma de outra comunidade educativa. Uma partilha que só se realizou devido à parceria entre o meu grupo de estágio e outro grupo, uma vez que desenvolvemos projetos com temáticas idênticas em contextos diferentes.

A partilha é muito importante no processo de ensino-aprendizagem. É um meio que oferece à criança a oportunidade de reconhecer o que conquistou e aprendeu durante a sua experiência no projeto (Edwards et al., 1999). De acordo com Correia (1997), o processo de intercâmbio na infância estimula o(a) aluno(a) a agir. É um processo em que o(a) aluno(a) (re)inventa a realidade através da linguagem, ao mesmo tempo que se (re)descobre na sua relação com o outro e com o meio em que vive, quer a nível pessoal, quer a nível coletivo (Correia, 1997; Carvalho e Santos, 1997). Na ótica de Aïm (1997:83), a correspondência “é estabelecer uma relação com o outro”. Esta relação, ainda que estivesse numa fase inicial e fosse virtual, serviu de estímulo motivacional para a produção escrita. Isto porque, as crianças sabiam da existência de uma audiência real que, mais tarde, lhes iria responder.

“A escola deve procurar estabelecer ligações com a autarquia e com as instituições comunitárias” (Davies, 1994:370) e, para tal, as crianças convidaram o Senhor Vereador e a Coordenadora do 1.º Ciclo do Agrupamento para a divulgação do projeto, que se revelaram excelentes parceiros socioeducativos no desenvolvimento deste projeto. Todavia, este convite não se restringiu a órgãos de poder diretamente ligadas à educação. Da comunidade educativa, também participaram as famílias e todas as crianças, docentes e alguns não-docentes da comunidade escolar (Apêndice 37).

Apesar de muitos trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto já terem sido expostos na escola – biblioteca escolar e salão comum – a organização deste evento serviu para comemorar o fim de uma etapa. Para Katz e Chard (1997), a exposições de trabalhos, conforme os avanços do projeto, é uma prática comunicativa que permite à comunidade escolar acompanhar as descobertas e as realizações das crianças. Uma partilha que, para além de permitir a construção do sentimento de pertença entre as crianças do grupo, também as motivou para o projeto. No entanto, a partilha do que foi realizado não se ficou pelas fronteiras escolares. De maneira a

partilhar a tempo real a progressão do seu projeto, a par das atividades desenvolvidas no seu âmbito, as crianças foram publicando no seu *blog* de turma algumas evidências desta prática (Apêndice 34).

Durante a prática educativa, a escola foi encarada como uma organização social inserida na comunidade (Alves e Varela, 2012). Como tal, ao longo do desenvolvimento do projeto, visámos promover a integração escolar e o sucesso educativo através do seu envolvimento (Marques, 1992). Para Silvestre et al. (2011), o contacto das crianças com várias entidades da comunidade traz benefícios à ação educativa, porque viabiliza experiências e conhecimentos mais significativos e concretos.

Creemos que as várias iniciativas apresentadas viabilizaram a rentabilização e combinação de diversos recursos locais (biblioteca escolar, serra e fábrica) e articular diversos parceiros (professores, crianças, famílias e autarquia) na função educativa. Um conjunto de ações marcadas pela forte comunicação entre vários intervenientes educativos que, devido à aproximação da escola à comunidade, acreditamos seriamente que tenha sido fulcral para o sucesso educativo (Zenhas, 2006).

## **Capítulo VIII – Comunicar para envolver as famílias**

O ato educativo, por ser de carácter social (Trindade, 2002), foi organizado de modo a promover a participação de todos os intervenientes no processo educativo (Estrela e Villas-Boas, 1993). Esta disposição, por pretender construir um ambiente feliz e estável para as crianças do 1.º CEB, levou-nos a incentivar a participação das suas famílias nas suas aprendizagens, através da abertura da sala de aula (Diogo, 2002; Santos, 2007). Uma iniciativa que foi abraçada pelas famílias, através da sua disponibilidade, abertura e diálogo (Pereira, 2012). Como tal, esta vivência educativa foi escolhida para experiência-chave pelo impacto que nos proporcionou neste nível de ensino.

A família, conforme Davies et al. (1989:24), é um “grupo de adultos e crianças no qual a criança se insere e a que está ligada por laços de parentesco ou adoção”. Ou seja, são produtos das diferentes interações entre os vários elementos (Villas-Boas, 2001) que, Barroso (1995:25) caracteriza-as como “estruturas sociais com impacto determinante no processo de sociabilização das crianças”. Como tal, sendo a família o principal responsável pelo desenvolvimento dos(as) seus(uas) filhos(as), podendo condicionar o seu sucesso escolar, o seu envolvimento<sup>11</sup> é um direito (Diogo, 2002, 2008; Marujo et al., 2005; Santos, 2007).

Assim, considerando a família uma “fonte de aprendizagem para a criança”, como refere Santos (2007:112), foi com a aproximação da escola às famílias que tentámos favorecer o desenvolvimento harmonioso das crianças (Pourtois et al., 1994; Villas-Boas, 2001). Um processo que, através da continuidade entre a escola e o ambiente familiar, permitiu a promoção de aprendizagens escolares mais relevantes e significativas, com a partilha de interesses mútuos (Cavalcante, 1998; Magalhães,

---

<sup>11</sup> O envolvimento parental, conhecido como participação da família nas atividades escolares, espontânea ou planeada, tanto em casa como na escola, é visto como uma possível solução para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (Matos, 1994; Pereira, 2012; Villas-Boas, 2001). Para Silva (2002) e Zenhas (2006), este termo refere-se a ações individuais mais diretas em benefício dos(as) seus(uas) filhos(as).

2004; Santos, 2007; Villas-Boas, 2001). Isto porque, tanto os familiares como nós trabalhamos articulados com o mesmo objetivo – promover o desenvolvimento das crianças e o seu bem-estar (Christenson et al., 1992, citado por Cavalcante, 1998; Silva, 2002).

“O sucesso educativo das crianças está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum” (Sousa e Sarmento, 2010:148). De acordo com Matos (1994), Santos (1997) e Villas-Boas (2001), quanto maior for o envolvimento das famílias na educação das crianças, melhor será o seu desenvolvimento e aproveitamento escolar, quer a nível pessoal e social quer a nível cognitivo e emocional.

Como cabe à escola encorajar o envolvimento das famílias, ao longo da evolução do projeto, fomos incitando a participação das famílias através de vários desafios que foram surgindo. De índole investigativa, tentámos estreitar as relações entre a escola e a família através de trabalhos de casa (Davies et al., 1989; Estrela e Villas-Boas, 1993). Os desafios a realizar em casa, apesar de não serem de concretização obrigatória, tinham como intuito gerar conversas entre pais e filhos(as) sobre a escola e sobre os temas em estudo (Diogo, 2008; Villas-Boas, 2001). Conforme Sanders e Epstein (2000), esta atividade, de *tipo 4*, é centrada na aprendizagem em casa, em que os familiares acompanham as tarefas efetuadas pelas crianças num contexto familiar (Davies, 1994; Freitas et al., 2003).

Estas atividades, ainda que esporádicas, permitiram aos pais participar na aprendizagem dos(as) seus(uas) filhos(as), reforçar a motivação das crianças e ainda estimular o desejo de aprender (Davies, 1994; Villas-Boas, 2001). Estrela e Villas-Boas (1993) referem ainda que este tipo de atividade é uma oportunidade para os pais compreenderem as aprendizagens concebidas pelos(as) seus(uas) filhos(as), os seus interesses, as suas facilidades e/ou dificuldades.

O grupo de crianças aderiu com entusiasmo às atividades de pesquisa. A chegada de trabalhos<sup>12</sup> via correio eletrónico e em suporte escrito foi uma constante ao longo

---

<sup>12</sup> Trabalhos de pesquisas para o desenvolvimento do projeto, tanto impulsionados como autónomos.

desta prática educativa. Foi evidente a envolvência da família neste processo, tanto no envio dos trabalhos como no processo de construção de materiais em suporte digital. De acordo com Zenhas (2006), os pais participam e envolvem-se mais, quando sentem que a sua ação pode contribuir para o sucesso escolar dos(as) seus(uas) filhos(as). O envolvimento parental é relevante para as crianças. Para Morgado (2004) e Diogo (2002), o interesse demonstrado pelos pais pela vida escolar é um fator de motivação e de sucesso para a criança. Apesar de este efeito ser oriundo do seu desejo de querer agradar os seus pais, é um processo que contribui para a construção de ambientes escolares mais positivos e bem-sucedidos (Cavalcante, 1998; Villas-Boas, 2001).

No processo de ensino-aprendizagem das crianças, é importante que os(as) professores(as) e as famílias se sintam parceiros sociais (Santos, 2007), visto que ambos têm um papel decisivo no sucesso escolar (Marques, 1992). Na nossa experiência, a ação das famílias revelou-se um grande apoio para o desenvolvimento do projeto; baseando-me em Sousa e Sarmento (2010:153), os pais foram “apoiantes dos professores”.

Na tentativa de colaborar na educação das crianças, algumas famílias, por via de mensagens escritas, tentaram compreender algumas atividades escolares para, em casa, melhor pudessem apoiar as suas crianças (Zenhas, 2006). Como refere Gaspar (2004), as famílias necessitam de obter informações pertinentes sobre os métodos de trabalho do(a) professor(a) para melhor conhecerem e compreenderem o processo de ensino-aprendizagem. Pois só assim, é possível um apoio interligado e coordenado com as atividades desenvolvidas na escola (Matos, 1994). Spodek e Saracho (1998a) mencionam ainda que a troca e o compartimento de informações são um veículo essencial na aproximação dos pais à escola.

Contudo, este envolvimento de *tipo 1*, alusivas às funções parentais (Sanders e Epstein, 2000), não se restringiu a questões diretamente relacionadas com atividades a desenvolver em casa. Foi possível, com a caderneta individual, assegurar uma melhor ligação entre a escola e a família (Matos, 1994). Um recurso pessoal que

garantiu-nos o fornecimento de informação acerca da saúde das crianças, da não concretização de desafios, ainda que de resolução livre, entre outros.

A escola só tem a beneficiar com a participação<sup>13</sup> dos pais das crianças (Cavalcante, 1998). Os pais, quando se sentem implicados no percurso escolar, aumentam as suas expectativas e, conseqüentemente, as das crianças (Zenhas, 2006), fator que, segundo o mesmo autor, pode melhorar a autoconfiança, a autoestima e o autoconceito académico das crianças. Assim, a relação família-escola, para além de melhorar o aproveitamento escolar das crianças, também mantém as famílias informadas quanto ao processo educativo e à escola (Marques, 1992).

No entanto, conforme Matos (1994) e Davies et al. (1989), o envolvimento parental também traz benefícios positivos para as próprias famílias. Através da participação, os pais adquirem mais informações, ganham/desenvolvem novas competências e, conseqüentemente, melhoram o sentimento de autoestima e de eficiência e aumentam a motivação para a sua ação educativa.

Alusivo ao projeto “Dia Mundial da Bolota”, as crianças, para além das pesquisas realizadas em casa, também puderam, numa atividade mais criativa, decorar com o apoio de familiares o seu marcador individual feito de pacotes de leite (Apêndice 44). Esta atividade, isenta do domínio de conhecimentos escolares, foi pensada de modo a proporcionar aos pais e filhos(as) um trabalho conjunto aprazível, acessível a todas as famílias (Estrela e Villas-Boas, 1993; Villas-Boas, 2000, 2001).

Sabendo que a eficácia do envolvimento dos pais depende da iniciativa e do convite do(a) professor(a) (Villas-Boas, 2000), os pais também foram incluídos na recolha de material para atividades do projeto (Carvalho, 2000), uma vez que as famílias poderão ter mais facilidade em aceder a recursos materiais (Santos, 2007). Assim, num primeiro momento, foram solicitadas bolotas para as crianças as semearem e, em períodos posteriores, material reutilizável e reciclável essencial para as construções de caráter plástico (caixas de ovos, rolos de papel higiénico e jornais).

---

<sup>13</sup> Participar, conforme Avelino (2004), é fazer parte integrante da vida escolar e acompanhá-la.

Este material, utilizado em diversos trabalhos associados ao projeto, ainda que nem todos originários do material, depois de concluídos, puderam ser levados para casa. Esta prática, realizada frequentemente ao longo da prática educativa, foi a forma informal utilizada para ceder informações aos pais. Segundo Swap (1992, citado por Cavalcante, 1998), este tipo de partilha ajuda a estabelecer um bom relacionamento entre os pais e a escola. Porém, não foi o único canal de comunicação utilizado.

É importante manter as famílias informadas sobre os projetos e os temas em estudo (Barbosa e Horn, 2008). Desta forma, através da utilização do *blog* de turma (Apêndice 34), fomos divulgando trabalhos escolares e registos fotográficos das atividades que mais marcaram o desenvolvimento do projeto (Carvalho, 2000). Uma partilha, regular e funcional, que permitiu comunicar aos pais conhecer as capacidades e as competências das crianças, participar na seleção e no envio de materiais e na partilha de saberes (Barbosa e Horn, 2008; Morgado, 2004; Zenhas, 2006). Um facto que se constatou, através dos materiais construídos em casa com os pais, baseados no trabalho desenvolvido no projeto, que as crianças foram levando para a escola para mostrar aos colegas.

As famílias são mais do que meros consumidores da educação, por isso, durante a nossa ação educativa, consideramo-las co produtoras (Silva, 2003). Assim, numa abordagem centrada no modelo participativo, foi dada abertura para sugestões e iniciativas das famílias e ouvir os seus desejos e perceções, quanto ao seu envolvimento na escola (Cavalcante, 1998; Estrela e Villas-Boas, 1997; Magalhães, 2004). Já que a participação dos pais em cooperação com os(as) professores(as) pode trazer benefícios para a escola e contribuir para a educação da criança (Barbosa e Horn, 2008; Davies, 1994; Magalhães, 2004).

Desta forma, de resposta a uma proposta vinda de uma das famílias da turma – proprietária de um estabelecimento comercial – o grupo de crianças visitou as instalações da padaria e pastelaria do seu colega. Esta visita, organizada e gerida pela mãe em causa, foi muito positiva com múltiplos contributos no desenvolvimento harmonioso e equilibrado das crianças. Todavia, como foi uma experiência

promovida e dinamizada pela família, é considerada uma atividade de *tipo 3* apoiada no voluntariado (Epstein e Sanders, 2000; Freitas et al., 2003) (Apêndice 45).

Ainda referentes ao envolvimento de membros da família nas atividades escolares, as crianças puderam participar numa festa de Natal, organizada e gerida pela Associação de Pais, para toda a comunidade escolar. Este evento, organizado em conjunto, mostrou como pais e professores(as) podem coordenar atividades em cooperação, produzindo resultados positivos (Davies, 1994; Matos, 1994; Marques, 1994).

Creemos que os envolvimento parentais só foram permitidos, devido à construção de canais de comunicação consistentes e claros (Carvalho, 2000; Swap, 1992, citado por Cavalcante, 1998). Isto porque, a voz ativa é um fator determinante na comunicação – intrínseca a qualquer parceria (Villas-Boas, 2001) – podendo inclusive influenciar a relação entre a escola e a família (Jesus e Neves, 2004). Portanto, foi possível construir uma educação partilhada, no qual, em trabalho conjunto com as famílias, partilhámos responsabilidades e recursos, de forma a potenciar a beneficiar as crianças (Davies, 1994; Nunes, 2004).

Como nem todas as comunicações se realizaram pessoalmente, os múltiplos encontros com as famílias das crianças à entrada da escola foram usufruídos para comunicar. Estas interações, sustentadas no respeito, partilha de conhecimentos e tradições culturais foram essenciais para o início da construção de uma relação (Haddad, 2006; Villas-Boas, 2001). No entanto, não beneficiámos apenas deste tipo de situações, nas várias presenças das famílias na sala de aula para festejar o aniversário dos(as) seus(uas) filhos(as), também pudemos relacionarmo-nos com elas (Apêndice 46).

Só pelo facto das portas da sala estarem abertas para as famílias, já foi um grande contributo para a obtenção de um clima espontâneo e amigável (Santos, 2007). Afinal quem não gosta de ser recebido? Ainda assim, para que as famílias se sentissem acolhidas, a sua receção na sala de aula decorreu num ambiente descontraído (Cavalcante, 1998; Matos, 1994). Assim, neste contexto, distinguido



pelo seu caráter comunicacional e relacional, foram-nos proporcionadas ocasiões para conhecer melhor as famílias das crianças e desenvolver uma relação mais familiar e de maior confiança com as mesmas (Carvalho, 2000; Villas-Boas, 2001; Zenhas, 2006). De acordo com Cavalcante (1998), as interações informais entre a escola e a família são também um alicerce para conceber possíveis interações colaborativas.

Ainda referente à comemoração de aniversários, nesta prática educativa, fomos surpreendidas com um convite para uma festa de aniversário em casa da família de um aluno da turma. A princípio a dúvida ainda pairou “Devemos ir ou não?”, mas depois de conversarmos com a Professora Cooperante, vimos várias vantagens na nossa ida.

Para além de humanizar a relação com a família, também foi uma forma de desenvolver e fortalecer a relação com esta criança (Zenhas, 2006). De acordo com Davies et al. (1989) e Villas-Boas (2001), as visitas domiciliárias permitem promover a construção de uma relação positiva entre a escola e a família, aproximando-as. Sabendo que tanto a escola como a família têm objetivos comuns relativos ao desenvolvimento do potencial da criança, no ambiente familiar, durante uma conversa mais informal, foi possível sustentar a importância da sua colaboração (Villas-Boas, 2001).

Porém, o maior contacto com as famílias foi na divulgação do projeto de turma. Este evento, organizado com a iniciativa de trazer os pais à escola para conhecer os trabalhos realizados pelos(as) seus(uas) filhos(as) no âmbito do projeto, foi igualmente uma situação de convívio entre as crianças e as suas famílias (Carvalho, 2000; Zenhas, 2006). De portas abertas para as famílias, na sala de aula, os pais puderam participar nesta espécie de comemoração e envolver-se em *workshops* dinamizados por vários grupos de crianças (Carvalho, 2000; Figueira, 1994). Assim, numa aprendizagem conjunta entre pais e filhos(as), foi possível criar um ambiente favorável à aprendizagem, com grandes contributos na autorrealização pessoal e o sucesso educativo das crianças (Carvalho, 2000:53).

Neste contexto educativo, foi comprovado que a escola não é a única entidade responsável pela educação das crianças (Villas-Boas, 2001). Foram vários os benefícios reportados para o ambiente educativo, devido ao envolvimento familiar. Todavia, não foram apenas as famílias e as crianças que beneficiaram com estas parcerias. Para nós, futuras professoras, também trouxe grandes benefícios. Sentimo-nos compreendidas pelas famílias, apoiadas e, acima de tudo respeitadas. É bom sentirmo-nos valorizadas!

## **Capítulo IX – O projeto: um espelho de várias comunicações**

O trabalho de projeto, de acordo com Leite et al., (1989:140), “é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social”. Esta metodologia investigativa é emergente de interrogações e na resolução de problemas reais e relevantes para as crianças (Abrantes, 2002; Barbosa e Horn, 2008; Mateus, 2011), que, para Morin, (1999) constituem o oxigénio de qualquer conhecimento. Assim, quando as questões têm significado pessoal e social em situações quotidianas (Beane, 1997), são estas que incentivam a aprendizagem, superam as dificuldades e aumentam o conhecimento da criança perante a realidade que a rodeia (Katz e Chard, 1997). Conforme Silver et al. (2010), esta abordagem estimula a aprendizagem ativa e desencoraja a passividade das crianças. Esta metodologia, integradora, construtiva, dinâmica e centrada na ação da criança, sujeito da sua aprendizagem que desenvolve as suas próprias estratégias (Maurice, 1997; Oliveira e Ventura, 2005), foi a metodologia escolhida pelos nossos grupos de estágio, durante as duas práticas educativas. Isto porque dá espaço para a criança comunicar, ser ouvida e, acima de tudo, ser criadora de cultura, no qual o diálogo prevalece no processo de ensino-aprendizagem (Vasconcelos, 2011).

Desta forma, incitado por indutores, o problema foi o ponto de partida para os projetos desenvolvidos nos dois níveis de ensino. Uma estratégia que, segundo Morin (1999), promove o desenvolvimento da capacidade de colocar e resolver problemas. Os indutores, utilizados como impulso para a ação das crianças (Leite et al., 1989), foram uma constante nos dois estágios. No entanto, devido à fase de desenvolvimento das crianças da Educação Pré-Escolar, o seu recurso ocorreu com maior frequência. Aplicado de modo a garantir a eficiência do projeto, tanto no domínio das próprias atividades como no das aprendizagens efetuadas (Maurice, 1997). Já no ensino do 1.º CEB, os indutores surgiram como suporte na articulação

entre os conteúdos programáticos preestabelecidos pela Professora Cooperante e o projeto em desenvolvimento.

A resolução de problemas, incorporada no desenvolvimento de projetos comuns ao grupo, é uma prática conjunta. Por isso, é uma ação que requer muito diálogo e compreensão<sup>14</sup> entre os diferentes intervenientes (Castro e Ricardo, 1993).

Como a aprendizagem é um processo social, que se fundamenta nas interações entre pares, através da comunicação, o diálogo torna-se essencial no processo de ensino-aprendizagem (Vygotsky, 2001). Como tal, a linguagem, como mediadora da comunicação entre as crianças (Vygotsky, 1998), foi imprescindível no desenvolvimento do trabalho conjunto, intrínseco ao trabalho de projeto. Adicionalmente, devido ao nível etário destas crianças, o diálogo, para além de promover verdadeiros ambientes de aprendizagem (Valadares e Moreira, 2009), também foi uma forma de desenvolver funções básicas da linguagem (comunicação, expressão e raciocínio) (Katz e Chard, 1997).

Foi um processo de desenvolvimento que, em ambos os níveis de ensino, induziu tanto a utilização de estratégias de comunicação recetivas como ativas. As recetivas englobam observação, escuta, leitura, observação e experiências, enquanto as ativas englobam a elaboração de questionários, formulação de hipóteses, experimentação e manipulação de objetos (Katz e Chard, 1997). Duas abordagens essenciais no trabalho de projeto, principalmente, nos momentos de partilha e debate de conhecimentos sobre os temas em estudo (Oliveira e Ventura, 2005).

Sabendo que cada criança transporta consigo experiências pessoais, de forma a mobilizar o que cada uma já conhecia do mundo, criaram-se ambientes em que todas pudessem partilhar os seus conhecimentos e experiências (Leite et al., 1989; Morin, 1999). Assim, através de uma prática integradora de experiências, os esquemas cognitivos das crianças construídos na experiência foram valorizados e integrados na nossa prática educativa (Aires, 2011; Beane, 1997). Segundo Katz e Chard (1997) e Silver et al. (2010), é importante que as crianças se sintam

---

<sup>14</sup> Para Morin (1999:111) “a compreensão é (...) meio e fim da comunicação humana”.

valorizadas pelos seus contributos para o desenvolvimento do seu projeto. Um sentimento que, conforme Ribeiro (2005), é essencial para a compreensão comum, uma vez que resultam da criação e negociação de significados e saberes partilhados (Silver et al., 2010).

A construção do conhecimento é um processo que envolve visões, conceitos, modelos, teorias e metodologias em que os sujeitos encaram o mundo (Valadares e Moreira, 2009). Todos(as) somos captadores(as) de significados. Portanto, tentando beneficiar da construção de significados compartilhados, todas as crianças participaram na construção de esquemas de conhecimento – o mapa de conhecimentos –, composto por numerosas e complexas relações articuladas entre si (Viana e Silva, 2000).

Como o significado também depende do contexto, para que a aprendizagem fosse ativa e carregada de significados relevantes para os grupos, procurámos relacionar o processo de ensino-aprendizagem com as suas realidades (Viana e Silva, 2000), ou seja, tentámos ligar o currículo escolar a contextos que fizessem sentido para elas (Beane, 2000; Figueiredo, 2002; Valadares e Moreira, 2009).

Contextualizar o conhecimento com experiências vividas pelas crianças, segundo Beane (2000), torna-o mais acessível. Portanto, através dos contextos pessoais da turma foram-lhes oferecidas oportunidades para transpor conhecimentos adquiridos e desenvolvidos a outras situações de vida, capazes de motivar novas iniciativas (Oliveira e Ventura, 2005; Katz e Chard, 1997). Foi o caso da ida à serra com o 1.º CEB e a exploração livre do meio envolvente com o grupo da Educação Pré-Escolar – meio conhecido e com significados para ambos os grupos.

Do nosso ponto de vista, aproximar a ação educativa das realidades das crianças (que também constituem contextos educativos) é essencial na promoção de qualidade educativa (Alonso, 2002). Para tal, articulando o conhecimento construído no ambiente escolar com o contexto fora dela, tentámos oferecer-lhes um currículo relevante e significativo para o seu desenvolvimento integral (Aires, 2011; Alonso, 2002). Como referem Barbosa e Horn (2008:38), “o conhecimento só é

conhecimento quando está organizado, relacionado com as informações e inserido no contexto destas”.

Nesse sentido, sabendo que “projetar é pesquisar na realidade social” (Santos, 1992:120), apresentámos propostas desafiantes, que conduzissem os grupos a novas realidades e experiências (Abrantes, 2002). Por conseguinte, tanto num nível de ensino como no outro, as crianças foram incentivadas a procurar respostas úteis para o desenvolvimento do projeto na comunidade educativa. Isto porque, é através da interação com os outros que se pesquisa, troca experiências, formula e testa hipóteses (Correia, 1997). De acordo com Beane (2000), o conhecimento popular, para além de poder favorecer novos significados ao currículo, também pode motivar a criança para a aprendizagem.

O diálogo entre a escola e o meio envolvente é essencial no desenvolvimento de um projeto, é elementar na conjugação de esforços e na criação de ambientes educativos diversificados (Alonso, 2002). Esta abordagem ao promover valores relativos ao bem comum de uma sociedade democrática também trouxe, inevitavelmente, grandes contributos na integração pessoal e social (Aires, 2011).

Apesar do nosso currículo ter sido criado em torno de problemas e de questões significativas identificadas em conjunto com as crianças, o foco da aprendizagem não esteve centrado na resolução de problemas. Conforme Ambrósio (2001), o conhecimento também precisa de ser interpretado, compreendido e unido entre as diferentes disciplinas. Deste modo, sabendo que “o mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo” (Thiesen, 2008:550), as nossas planificações foram criadas com uma atitude transdisciplinar.

De acordo com Bicalho e Oliveira (2011) e Sommerman et al. (2005), esta atitude, através da articulação das diferentes áreas do saber e experiências, procura compreender mais profundamente a complexidade do universo e as relações humanas entre si e o mundo que a rodeia. Isto porque o conhecimento é complexo, ou seja, “é tecido em conjunto” (Morin, 1999:43). É constituído por diferentes

elementos inseparáveis, interdependente e interativos entre si, que juntos formam o todo – o conhecimento (Morin, 1999).

Nesta abordagem, em que o conhecimento é considerado resultado da inter-relação de vários saberes (Vasconcelos, 2012), construíram-se novos conhecimentos “daquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina” (Ribeiro, 2005:23). Desta forma, a partir da comunicação e da confrontação entre diferentes áreas do saber construíram-se novos significados que, articulados entre si, deram uma nova visão do real (Baccega, 1998; Ribeiro, 2005).

É certo que o trabalho de projeto por si só não existe sem a articulação, já que leva diferentes disciplinas a “romperem” as suas próprias fronteiras para responder a um problema (Pombo et al., 1993; Vasconcelos, 2012). Todavia, mesmo assim, tentámos incitar cooperações interdisciplinares, que privilegiassem a comunicação e trocas recíprocas entre “os seus respetivos domínios, linguagens, metodologias, caminhando para um objetivo final – a construção de um saber totalmente unificado” (Pombo et al., 1993:36).

Ainda que o modelo curricular da metodologia utilizada seja de carácter aberto e flexível a reajustamentos de conteúdos e metodologias, este plano de ação foi um andaime essencial na organização da intencionalidade educativa (Mateus, 2011; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004). De acordo com Abreu et al. (1990), os currículos<sup>15</sup> deverão promover e enquadrar o desenvolvimento integral das crianças: a nível pessoal, social, físico, emocional e cognitivo, através de uma abordagem integrada. Assim, desta conceção emergiu um currículo integrado, quer por procurar relações em todas as direções – *integração curricular* – quer por agregar as experiências das crianças (Beane, 2000), permitiu construir um movimento contínuo entre as partes e o todo e articular os saberes numa visão interdisciplinar e transdisciplinar (Mateus, 2011; Pombo et al., 1993).

---

<sup>15</sup> De acordo com Roldão (2006) e Spodek e Saracho (1998a), o currículo refere-se a experiências comuns organizadas para um grupo de crianças, a quem compete proporcionar oportunidades do desenvolvimento de competências.

Desta forma de resposta à necessidade de articular as diferentes áreas do conhecimento com o contexto da criança e o projeto, adquirimos e concebemos materiais que respondessem às necessidades e aos interesses das crianças (Leite et al., 1990), para tornar o processo mais concreto. Foram vários os materiais utilizados, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB. Levámos uma galinha, bolotas, folhas naturais, caixas de cartão, entre outros, criados, como foi o caso da árvore do conhecimento, textos/histórias, os mapas concelhios a três dimensões, a “Maria e o Manuel” – duas figuras humanas do tamanho das crianças com a qual explorámos os vários sistemas anatómicos humanos (Apêndice 47).

Com a utilização destes materiais, a nossa prática afastou-se da utilização de manuais escolares e de fichas preconcebidas. De acordo com Kramer et al. (1999), os manuais escolares e as fichas de trabalho não facultam interações sociais entre pares – ação essencial para a construção da identidade individual e aquisição de habilidades sociais (Abreu et al., 1990). Sem interações, como é que as crianças constroem o seu conhecimento ativamente? Sabendo que o conhecimento é produto da ação e da experiência (Not, 1998), é essencial que os elementos desta faixa etária categorizem e ordenem o mundo real, a partir da exploração de atributos e características (Vygotsky, 1989, citado por, Taille et al., 1992). Como membros da sociedade – produtoras de cultura e de história – as crianças precisam de interagir entre si e com o meio, num percurso reflexivo e crítico.

Para Leite et al., (1990), aprender significa conquistar e descobrir, progressivamente, a sua relação com os outros e com o meio. É através de descobertas e conquistas, com o respetivo entendimento das inter-relações e influências do que as rodeia que é feita a apropriação de conhecimentos. Aprendizagens que, do nosso ponto de vista, também foram beneficiadas com os vários trabalhos cooperativos durante o projeto.

Desta forma, tanto na Educação Pré-Escolar como no ensino do 1.º CEB, o desenvolvimento dos projetos resultaram da cooperação e da negociação entre adultos(as) e crianças (Maurice, 1997; Trindade, 2002). Uma proposta socializadora de trabalho, baseada no diálogo, nas relações de cooperação e na colaboração entre pares, que ainda contribuíram para a melhoria das relações nos grupos, devido à



construção de relações mais democráticas (Beane, 2000; Oliveira e Ventura, 2005; Trindade, 2002). Segundo Katz e Chard (1997) e Trindade (2002), este ambiente permite desenvolver nas crianças o sentimento de envolvimento e de pertença a um grupo, incentivando a sua participação ao longo do projeto.

Apesar de o trabalho de projeto necessitar de encontrar o que move os(as) participantes, nestes projetos, os seus desenvolvimentos também foram resultado do que nós considerávamos importante para as crianças aprenderem e o que elas queriam fazer e saber (Trindade, 20002). Uma prática que decorreu várias vezes durante a nossa ação educativa, ainda que tivesse prevalecido na Educação Pré-Escolar, devido à organização do seu currículo, tanto a nível institucional como a nível nacional.

Porém, a negociação não foi um acontecimento restrito à tomada de decisões e à distribuição de tarefas relativas aos projetos. Nos diversos trabalhos de grupo, dado que ambos os projetos se incidiram nesta organização de trabalho, as crianças sentiram várias vezes a necessidade de procurar satisfazer os interesses individuais em direção de um fim comum (Oliveira e Ventura, 2005). Neste sentido, como na Educação Pré-Escolar foi perceptível que as crianças desconheciam a negociação e o processo democrático na tomada de decisões, foi-lhes explicado, exemplificado e discutido, em pequenos grupos, o processo de votação. Uma experiência que algumas crianças, facilmente, compreenderam-na como uma forma mais fácil e justa para todos(as) os(as) participantes. Enquanto no 1.º CEB, como já era parte integrante da sua rotina, já não foi necessário introduzir alguns conceitos e processos democráticos.

Esta prática, para além de criar hábitos de negociação entre as crianças, conforme Castro e Ricardo (1993) e Silver et al. (2010), promoveu o desenvolvimento de autoconfiança, de respeito mútuo e de automotivação – necessária para uma boa aprendizagem. Silver el al. (2010) ainda referem, que a capacidade de optar estimula a permanência de interesse e participação de forma ativa na criança.

Porém, os períodos de comunicação não se restringiram nem às planificações nem ao desenvolvimento do projeto: esta também teve uma presença imprescindível na última fase – a divulgação. Afinal, conforme Castro e Ricardo (1993:21), “para que se verifiquem aprendizagens, é necessário que haja comunicação” (Castro e Ricardo, 1993).

## **Capítulo X – Investigar as vozes das crianças**

A participação de crianças, enquanto sujeitos ativos no processo de pesquisa, tem contribuído para a obtenção de dados e, conseqüentemente, aumentado o conhecimento sobre a infância (Demartini, 2011; Filho e Prado, 2011). A construção do conhecimento deve-se, principalmente, ao interesse em desenvolver metodologias e procedimentos que encaram e qualificam cada vez mais a escuta das crianças como um dos pilares fundamentais na investigação, já que são estas os sujeitos privilegiados para facultar informações sobre a(s) infância(s) (Christensem e James, 2005; Filho, 2011; Filho e Prado, 2011; Soares, 2006).

Nesta sequência, procuramos com este exercício de investigação dar voz às crianças relativamente a aspetos que lhes dizem diretamente respeito e conseguir uma compreensão sobre as concepções destas faixas etárias em relação às suas instituições educativas (Jardim-de-Infância/Escola (Rosado e Capelo, 2011).

### **10.1. Fundamentação teórica**

Nos vários estudos nacionais e internacionais é revelado que o investimento em pesquisas sobre as crianças, a partir do ponto de vista delas próprias, tem crescido substancialmente nas últimas décadas, sendo a sua participação um princípio fundamental no desenvolvimento deste tipo de investigação (Alderson, 2005; Correia, 2012; Filho, 2011; Soares, 2006). Em parte, este interesse pelo que na literatura tem vindo a ser designado como “as vozes das crianças” relaciona-se com as novas conceptualizações acerca da infância, que atribuem à criança o estatuto de sujeito com conhecimento de si próprio e não um objeto de estudo (Soares et al., 2005; Vasconcelos, 2009; Woodhead e Faulkner, 2005), o que tem aberto caminho para o estabelecimento de formas colaborativas de construção de conhecimento acerca das crianças e da infância (Oliveira-Formosinho e Lino, 2009; Soares, 2006, Soares et al., 2005).

Na perspetiva pós-moderna, a criança é considerada um membro ativo com conhecimentos, competências, força e poder, co construtora de identidade e cultura, que participa ativamente na “construção e determinação das suas experiências, das vidas de outras pessoas e das sociedades onde vivem” (Bruner, 2000; Dahlberg et al., 2002; O’Kane, 2005:143). Por isso, sabendo que a infância é parte integrante da sociedade (James e Prout, 1997), na ótica de Oliveira-Formosinho e Araújo (2010) a criança é considerada uma possuidora de voz própria na interpretação da realidade social e cultural em que se insere. Sendo perspectivada pelas práticas investigativas, atores sociais de direito próprio, interpretativos e competentes durante a investigação. De acordo com Christensen e James (2005), Filho (2011), Oliveira-Formosinho e Araújo (2010), Soares (2006) e Soares et al. (2005), a criança é capaz de participar dando informações e opiniões sobre o seu mundo educacional, social e cultural. Como tal, as teorias e ideias das crianças devem ser ouvidas e analisadas com muito cuidado e atenção e, se for o caso, questionadas para melhor as compreender (Dahlberg et al., 2002; VanArsdell, 1999). Nesta sequência de ideias, para aprofundar o conhecimento sobre os significados atribuídos pelas crianças de hoje, precisamos de ser capazes de as escutar, porque é através da sua voz que podemos vir a entender as suas visões e conceções do mundo e, consequentemente, compreender as suas experiências vividas (Arroz et al., 2009; Kellett, 2005; Rosado e Capelo, 2011). Só reconhecendo as crianças como construtoras de significados e intérpretes das suas experiências é que este processo é possível (Arroz et al., 2009).

Todavia, “ouvir a voz das crianças” não significa necessariamente escutar a criança, é preciso disponibilidade para “ouvir” o conhecimento e as vontades das crianças nas suas diversificadas formas de expressão (Rosado e Capelo, 2011; Sarmiento, 2011). O processo de conhecer as crianças, nas palavras de Sarmiento (2004:1), é decisivo para a revelação da sociedade nas suas contradições e complexidade.

## **10.2. Metodologia da investigação**

### **10.2.1. Objetivos**

Este exercício de investigação procura indagar as perspetivas das crianças relativamente às experiências que lhe são proporcionadas nos seus contextos educativos – Jardim-de-Infância e 1.º CEB –, bem como a sua perceção relativamente à importância e às razões para a sua frequência.

### **10.2.2. Contexto de investigação e participantes**

Para o presente exercício de investigação foram realizadas entrevistas a 42 crianças de ambos os sexos: 24 com idades compreendidas entre os três e os seis anos a frequentar a Educação Pré-Escolar e 18 com idades compreendidas entre os sete e oito anos a frequentar o 1.º CEB.

Nos contextos em causa, descritos no Capítulo I e III, respetivamente, os(as) adultos(as) acreditam na criança enquanto ser autónomo, capaz de fazer escolhas e tomar decisões relevantes para o seu bem-estar e para o bem-estar do grupo. O processo de aprendizagem impulsionado tanto num contexto como no outro centra-se no desenvolvimento integral das crianças, sendo o lúdico e a aprendizagem cooperativa considerados de maior relevância para os objetivos que se pretendem ver alcançados.

### **10.2.3. Instrumentos**

O primeiro passo no exercício de investigação com crianças é o seu consentimento informado e o dos seus encarregados de educação. O desenvolvimento deste tipo de investigação deve respeitar as crianças, dar condições para ficarem completamente cientes das características da pesquisa de que vão ser protagonistas. É ainda

indispensável que a criança compreenda que a sua participação é voluntária e que tem toda a liberdade para recusar ou desistir, a qualquer momento, da participação em tal processo (Bell e Cowie, 1999; Bogdan e Biklen, 1991; Flick, 2009; Soares et al., 2005; Tuckman, 2000; Woodhead e Faulkner, 2005).

O principal instrumento utilizado para a recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, com registo áudio, que permite uma expressão mais livre das opiniões das crianças relativas a experiências significantes para a própria (Bogdan e Biklen, 1991; Esteves, 2002; Scott, 2005). Foi, ainda, na fase destinada à análise dos dados, tida em consideração a recolha de informações detalhadas obtidas sob a forma de notas de campo (Apêndice 3), que incluísem aspetos relativos às vivências diárias, relevantes para a interpretação de dados para este estudo (Bell e Cowie, 1999; Rosado e Capelo, 2011).

#### **10.2.4. Procedimentos**

No sentido de recolher dados suscetíveis de serem comparados, criou-se um guião orientador da entrevista com uma sequência flexível, que foi sendo adaptada ao longo da mesma desenvolvida como conversa (Bogdan e Biklen, 1991; Flick, 2009; Patton, 1990).

As entrevistas foram realizadas por três estagiárias, numa sala externa à das atividades do seu dia-a-dia, tendo-se utilizado e entrevistado, preferencialmente duas crianças em simultâneo. Graue e Walsh (2003) consideram muito eficaz em crianças destas faixas etárias, uma vez que estas ficam mais desinibidas na presença de um colega, estimulando a sua participação sem a preocupação das respostas serem ouvidas por autoridades adultas (Flick, 2009; Scott, 2005; Walsh et al., 2002). A necessidade de também entrevistar crianças isoladamente surgiu da fraca competência verbal das mesmas, permitindo reaver as suas representações e a sua participação, assegurando ainda a perceção do que foi dito pela criança (Soares, 2006).

Como o método qualitativo adotado para o tratamento de dados foi a *grounded theory* (teoria fundamentada) de Glaser e Strauss (1967), estabeleceu-se a prioridade de explorar e analisar os dados recolhidos nas entrevistas, como forma de produzir teorias (Flick, 2009).

Nesse sentido, depois de se transcrever as entrevistas, prosseguiram-se as seguintes fases de tratamento: (1) substituição dos nomes das crianças entrevistadas por letras, de forma a garantir a sua confidencialidade; (2) registo com recurso a cores dos dados referentes às mesmas questões da entrevista, de forma a facilitar a localização do material; (3) identificação de repetições e regularidades entre os dados; (4) formação de conjuntos de dados com as semelhanças conceptuais – categorização; (5) nomeação de cada grupo com a ideia-chave que se destaca. Neste sentido, através das sucessivas comparações e inter-relações, formaram-se categorizações cada vez mais genéricas e abstratas até se chegar à teoria (Bogdan e Biklen, 1991; Carmo e Ferreira, 1998; Fick, 2009; Graue e Walsh, 2003).

### **10.3. Apresentação e análise de dados**

#### Educação Pré-Escolar

A primeira questão – “O que gostas mais de fazer no Jardim-de-Infância?” – foi de fácil resposta, a maioria das crianças respondeu com o nome da sua atividade preferida: “gosto de fazer desenhos”, “brincar, fazer pinturas nas revistas”, “jogos”, “damas e xadrez”, “de jogar futebol”, “trabalhar”, “gosto de fazer desenhos”, “escrever letras”, entre outras de desígnios idênticos. Da análise de todas as respostas emergiram as categorias: “atividades lúdicas”, “atividades de expressão plástica”, “trabalho” e “escrita”. No entanto, pelos dados recolhidos nas entrevistas, há maior preferência pelas “atividades lúdicas”. Ainda assim, há muitas respostas direcionadas para as “atividades plásticas” e para o “trabalho”.

As respostas das crianças à segunda questão – “Porque é que tu e as outras crianças vêm ao Jardim-de-Infância?” – ainda que diversificadas, ocorreram em pequeno

número. Dos motivos indicados pelas crianças como razão para a frequência ao Jardim-de-Infância – “porque eu adoro vir à escola”, “porque gostam de brincar”, “para aprender coisas”, “porque fazemos trabalhos”, “porque os pais têm de ir trabalhar e nós não podemos ficar em casa sozinhos”, entre outras respostas de teores semelhantes – emergiram as categorias: “por questões académicas”, “cuidado”, “preferência pessoal” e “motivos lúdicos”. Das diferentes respostas a maior predominância incidu nos motivos académicos, mas também houve muitas respostas para os “motivos lúdicos” e “preferências pessoais”. Apesar de haver pouca referência aos motivos de cuidado, este foi referido por uma pequena minoria de participantes.

No que se refere à questão – “Porque é que o Jardim-de-Infância é importante?” – revelou-se de resposta mais difícil, devido ao número de respostas mais reduzido. Das respostas – por exemplo, “porque tem recados”, “porque temos de trabalhar muito”, “porque aprendemos”, “para jogar jogos”, “porque eu gosto de ir para a escola” – surgiram as categorias: “motivos académicos”, “preferências pessoais” e “lúdico”. Destas categorias verificou-se uma maior incidência nos “motivos académicos”.

Por fim, a última questão – “O que é o trabalho?” – dirigida apenas às crianças que o referenciaram, foi colocada para compreender o conceito construído pelas crianças. Neste sentido, surgiram respostas como: “fazer o que a professora manda”, “(trabalhar) é para divertir”, “para pintarmos o anão”, “desenhar”. Exemplos de respostas do qual emergiram as categorias: “atividades aprazíveis”, “atividades decididas pelos adultos” e “atividades de expressão plástica”. Da análise dos dados reunidos verificou-se que há maior predominância para “atividades aprazíveis” e “expressão plástica”.

### 1.º Ciclo de Ensino Básico

A primeira questão – “É importante vir à escola? Porquê?” – foi de fácil resposta. Todas as crianças responderam afirmativamente, todavia, destacaram-se respostas como: “aprender coisas que mais tarde nos vão ser úteis, para (...) ajudarmos os



nossos filhos”, “temos de saber para termos um emprego”, “para termos boas notas e para conseguirmos passar”, “para nos divertirmos nos intervalos”, “vimos aprender, vimos ter com os amigos”, “para aprender e fazer novos amigos”. Exemplos de respostas que, em concordância com outras do mesmo teor, emergiram nas categorias: “para aprender”, “para aprender para o futuro”, “para se divertirem nos intervalos”, “para ter/estar com amigos”. Apesar da grande incidência de respostas recair sob “para a aprender”, seguida por “ter/estar com os amigos”, o futuro foi outro fator muito referenciado.

A segunda questão – “Tomam decisões na sala?” – foi uma resposta de maior dificuldade para as crianças. Surgiram respostas como “professora mostra o que é que planeou e às vezes (...) damos a nossa opinião”, “de vez em quando”, “não”, “não porque a professora manda”, do qual emergiram as seguintes categorias: “às vezes”, “não, são os adultos” e “às vezes dão opinião sobre a planificação que a professora apresenta”. Apesar de não haver uma grande discrepância entre o número de respostas por categoria, é de salientar que as categorias “às vezes” e “não, são os adultos” são as que se repetem mais.

Por fim, na última questão – “Com a metodologia de trabalho puderam decidir? O que sentiram?” – apesar de não ter sido uma pergunta que tenha abrangido todas as crianças, as que responderam, fizeram-no afirmativamente associando-a a tarefas específicas desenvolvidas no projeto. Por exemplo, “quando trabalhamos em grupo”, “nos *workshops*, eu pude escolher o *workshop* para podia ir”, “escolhi o trabalho da fábrica do papel” entre outras respostas da mesma índole do qual surgiram as categorias: “nos trabalhos de grupo”, “nos *workshops*”, “nas palestras/temas de pesquisa”, “mudar quando não gostava de algo/encontrar algo que gostava de fazer”, havendo maior incidência de respostas para “nos trabalhos de grupo”. Relativamente à segunda parte da pergunta, foi possível ouvir respostas como: “muito feliz, com mais vontade de trabalhar”, “eu pensava que ia ser difícil, mas afinal... foi fácil”, “eu gostei”, “(divertimo-nos) porque tínhamos liberdade para escolher”, “eu sentia-me feliz porque ia fazer coisas que eu gostava” e assim emergiram as categorias: “gostaram”, “puderam fazer o que gostavam”, “sentiu-se feliz, com mais vontade de

trabalhar”, “pensava que era difícil, mas foi fácil”, “foi divertido ter liberdade de escolha” e “feliz por fazer o que gostava”. Todavia, houve maior predominância na categoria “gostaram”.

#### **10.4. Discussão e conclusão**

A conceptualização das crianças da Educação Pré-Escolar, relativamente ao Jardim-de-Infância, revelou-se consistente nas entrevistas indicando, geralmente, uma opinião positiva sobre o mesmo. Este é relatado como tendo grande relevo para a sua vida, quer por necessidade de cuidado quer pelo gosto das atividades desenvolvidas.

Relativamente à importância da frequência no Jardim-de-Infância, verificou-se que há distinção entre as opiniões das crianças de diferentes faixas etárias, havendo nas idades mais avançadas, um maior predomínio pela vertente académica, talvez devido à proximidade de mudança de ciclo, de ensino mais formal. Enquanto, as crianças de idade mais tenra, revelam que a sua frequência está intimamente ligada à preferência pessoal, onde as atividades lúdicas prevalecem.

As crianças fazem uma associação entre o trabalho e as atividades lúdicas não havendo preferência por um ou outro, antes uma consideração por ambas como aprazíveis. Há, no entanto, uma relação entre a atividade dita como predileta e a atividade realizada mais recentemente, ou mais presente ou marcante para a criança. É ainda evidente a influência do contexto e da prática educativa na construção da sua opinião e da expressão da mesma.

Foi devido a limitações comunicativas que a opinião das crianças não se refletiu apenas verbalmente na entrevista mas, ao longo do tempo, através de ações e atitudes registadas nas notas de campo (Apêndice 3). Estas registam, coerentemente, que durante os períodos de atividades livres, a maioria das crianças opta por jogos ou atividades lúdicas. É também nestas notas que se constrói a ideia de que a prática pedagógica, que preveem as necessidades educativas das crianças, está de acordo com o que elas pretendem do Jardim-de-Infância. Isto é conseguido através da escuta

da voz que expressa as suas expectativas e interesses, tornando a sua frequência numa experiência não só agradável como mais produtiva. Já para as crianças do 1.º CEB, a escola é conceptualizada como um local de aprendizagens, em parte, para o futuro, o que revela uma capacidade preditiva das suas necessidades intelectuais, académicas e profissionais futuras. Deste modo, comprova-se a perspetiva mais profunda relativamente à importância que a escola representa não só durante o presente como em momentos e circunstâncias diferentes da sua vida futura. Um facto que poderá muito bem ser relacionado com o que as famílias das crianças esperam das mesmas e, inclusivamente, com a orientação da Professora Cooperante. Adicionalmente, e de acordo com o que foi relatado nas entrevistas, a escola proporciona momentos aprazíveis, nos quais os amigos têm um papel relevante, prova da crescente sensibilidade social que moldará a sua interação com a sociedade ao longo da sua vida. Realçamos o contraste desta presença da realidade social relativamente à faixa etária da Educação Pré-Escolar, na qual a relevância desta é significativamente diminuída. Por outro lado, foi comum a ambos os níveis de ensino o valor académico que o(a) Jardim-de-infância/Escola simboliza. Concomitante e transcendentemente às respostas e opiniões dadas no decorrer das entrevistas e do contacto experienciado durante as práticas educativas, foi a vontade das crianças de se manifestarem e estabelecerem como uma influência nas planificações efetuadas e adotadas. Esta capacitação dos alunos traduz-se numa motivação reforçada e no aumento da sua participação no desenvolvimento de atividades. Conclui-se ainda que as crianças desta faixa etária têm, de facto, competências para transmitir a sua opinião e as suas conceptualizações relativamente ao seu contexto educativo. Por consequência, observa-se que as crianças podem, e devem, ser elos integrantes das investigações que lhes dizem respeito, tornando-se a sua voz um indicador essencial a valorizar (Soares et al., 2005).



## **Considerações finais**



O presente trabalho, sustentado em várias pesquisas e práticas realizadas nos contextos educativos, teve como objetivo construir conhecimentos acerca da prática educativa centrada na ação da criança, tanto na Educação Pré-Escolar como na do 1.º CEB.

Como o papel docente também integra a investigação contante para melhor conhecer os interesses e necessidades das crianças, bem como as suas perspetivas do que a rodeia, procurou-se através de um exercício de investigação melhor compreender o que é o/a Jardim-de-Infância/Escola para as crianças. É certo que as faixas etárias abrangidas pelos dois níveis de ensino supracitados são diferentes, pelas características próprias das respetivas idades, e pelos contextos, todavia, foi curioso verificar como as suas perspetivas coincidiram nalguns pontos.

O/A Jardim-de-Infância/Escola, um espaço considerado agradável e aprazível por todas as crianças, foram mencionados como locais de aprendizagens. Ainda que cada um refira aprendizagens distintas e utilize vocábulos adequados ao seu nível de desenvolvimento linguístico, foi uma noção unânime. De facto, ambas as instituições têm a função-mor de proporcionar ambientes de ensino-aprendizagem, porém, segundo as crianças de Educação Pré-Escolar, no Jardim-de-Infância também se podem fazer atividades lúdicas, conforme as suas preferências. Um facto que nos leva a acreditar que os(as) adultos(as) ouvem a voz das crianças e tentam responder aos interesses das crianças nas suas práticas educativas.

Na nossa tentativa de compreender qual era a perspetiva das crianças relativamente à Escola, através da voz das crianças do 1.º CEB, concluímos que esta também é vista como um espaço com grandes benefícios para a sua vida futura, tanto a nível académico como profissional e pessoal. É um espaço onde se adquirem conhecimentos académicos, mas também, onde se conhecem outras crianças e se fazem amizades. Um facto que pode ser interpretado como resultado da influência das famílias e até da forma como a professora orienta a sua prática.

As crianças foram claras na partilha das suas perspetivas, revelando-se cientes das razões para determinadas opiniões. É evidente que as do 1.º CEB foram mais

competentes na apresentação das suas perspetivas, todavia, não foi por isso que as da Educação Pré-Escolar foram menos importantes nesta recolha. Ambas têm conhecimento de si próprias e do que as rodeia, por isso acreditamos que não haverá ninguém que melhor seja capaz de participar com informações e opiniões sobre o seu mundo educacional, social e cultural.

Devido à forte perceção do papel que a criança pode ter na construção das práticas educativas e do sucesso do processo de ensino-aprendizagem, mesmo antes das nossas experiências educativas, já sabíamos que era imprescindível ouvir a sua voz.

Como a experiência é fundamental na aprendizagem de qualquer indivíduo, a prática educativa é uma etapa pela qual se anseia, uma vez que se trata do culminar da formação inicial. Esta experiência, pelo confronto diário entre a teoria e a prática, revelou-se um desafio constante, no qual pudemos colocar em ação todos os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos ao longo da formação.

Durante as duas práticas, tanto na Educação Pré-Escolar como no ensino do 1.º CEB, o desenvolvimento de projetos seguindo a metodologia de trabalho de projeto foi o grande desafio.

Na Educação Pré-Escolar, por já ser uma prática comum no quotidiano do grupo de crianças, pudemos contar com o apoio da Educadora Cooperante no desenvolvimento do projeto. Neste caso, no seu projeto, uma vez que tivemos de dar continuidade ao mesmo. Graças à sua experiência e disponibilidade, a partir da partilha de perspetivas e opiniões sobre prática educativa, foi possível alargar os nossos horizontes e melhor conhecer as suas preocupações, intencionalidades, prioridades e valores a desenvolver com o grupo. Também, através da observação das suas práticas e das várias conversas/reflexões conjuntas foi possível compreender a razão pela preferência de determinadas metodologias e estratégias, bem como as vantagens e as desvantagens a si associadas. Foi um privilégio estagiar com alguém com tanto a repartir, com tanto interesse e gosto pelo trabalho que desenvolve com as crianças.

Este ambiente educativo, mais do que um contexto inspirador pelas práticas pedagógicas, pela organização das rotinas e da sala de atividades, pela propensão de



atividades de pura autonomia e respeito pelo grupo, foi um exemplo vivo de como é possível orientar uma prática educativa centrada na criança, nos seus interesses e nas suas necessidades. Como tal, foi nossa intenção aproximar a nossa prática à desta profissional. Facto que nos levou a absorver todas as suas sugestões, correções e apoios para melhorar as nossas prestações e, inclusivamente, as nossas planificações. Um trabalho coletivo, devido à complementaridade de ideias e perspetivas, reuniu mais recursos para a concretização de práticas educativas com êxito, tal como a melhoria do currículo (Regan, 1975).

Ainda que planificar seja uma tarefa realizada em traços muito gerais, este estágio possibilitou-nos conhecer os pontos que requeriam uma atenção redobrada para que as interações e as tarefas dinamizadas ocorressem segundo os interesses e necessidades das crianças.

Já no 1.º CEB, a implementação da metodologia de trabalho de projeto revelou-se um maior desafio. Para além de esta prática não se integrar na ação da Professora Cooperante, aliada às metas curriculares a cumprir, exigiu da nossa prática uma maior articulação entre os conteúdos curriculares a explorar e as temáticas do projeto a desenvolver. É facto que foi uma tarefa estimulante, tanto pela imprevisibilidade dos acontecimentos associados a esta metodologia como pela integração de alguns conteúdos, que no primeiro contacto pareciam incompatíveis.

Apesar dos obstáculos encontrados durante a preparação das práticas educativas, em parte devido à necessidade de incluir determinados conteúdos preestabelecidos a par do desenvolvimento do projeto, através do trabalho cooperativo, conseguimos ultrapassar estas dificuldades. O trabalho cooperativo foi, tanto numa prática educativa como na outra, sustentado na partilha e nas reflexões conjuntas sobre as práticas individuais. De acordo com Vygotsky (2001) e Bruner (2000), autores que sustentam a aprendizagem pela interação social, consideram que as experiências que suscitam o diálogo, a reflexão e a partilha oferecem o desenvolvimento de capacidades promovidas pelas trocas recíprocas.

O desenvolvimento do projeto com as crianças do 1.º CEB, através da própria dinâmica do grupo foi uma aprendizagem muito significativa na nossa formação profissional. Não só por ser uma experiência desafiante nunca antes experimentada, como pela forma como fomos acolhidas pela Professora Cooperante que sempre nos apoiou e deu total liberdade na organização das nossas práticas educativas e pelas crianças. Esta metodologia trouxe ao ambiente educativo uma dinâmica quase familiar, caracterizada pela forte participação de todos(as). As crianças foram muito recetivas à nova metodologia, revelando-se muito empenhadas e autónomas. Uma postura que, em várias alturas, fizeram-nas superar as nossas expectativas quanto ao seu desempenho. Foi bom sentir que o nosso projeto foi abraçado pelo grupo que, ativamente, levaram-no para fora das fronteiras da escola e tornaram-no também um projeto das suas famílias. Um projeto que ainda teve o envolvimento da autarquia e da comunidade educativa – duas entidades fortemente representadas neste contexto educativo que se demonstraram incansáveis e deveras participativas na educação das suas crianças.

Independentemente do nível etário das crianças, com a implementação da metodologia de trabalho de projeto, foi nosso intuito dar às crianças a possibilidade de serem co construtoras do seu conhecimento numa pedagogia participativa, no qual o próprio grupo pudesse ter um papel de excelência nas suas aprendizagens (Barbosa e Horn, 2008; Oliveira-Formosinho, 2008). Neste sentido, e de acordo com o Ministério da Educação (1997), foi incentivada nas duas práticas educativas a criação de ambientes educativos onde prevalecesse a democracia com a partilha de poder, tanto entre o grupo como entre nós e o grupo. Como tal, a comunicação revelou-se um dos pilares desta metodologia fundamental no desenvolvimento do projeto, já que se trata de uma prática coletiva.

Como o desenvolvimento do projeto esteve presente no dia-a-dia dos dois estágios, sempre com uma forte interdisciplinaridade/transdisciplinaridade entre as diversas áreas curriculares, a imprevisibilidade foi uma constante. Como salientam Boavida e Ponte (2002), a imprevisibilidade tem um grande relevo no trabalho cooperativo, neste caso entre as crianças e o(a) adulto(a), devido ao processo dinâmico, criativo e

mutável que, por vezes, necessita de ser reajustado ao rumo. Uma realidade presente na metodologia adotada que, para esta estagiária, revelou-se a maior dificuldade, visto exigir, por vezes, modificações no seu papel de co adjuvante.

A dificuldade é parte integrante de qualquer aprendizagem, como tal, todas as dificuldades experimentadas tiveram o seu contributo, tal como o processo seguido para as ultrapassar. Assim, investido e acreditando mais na sua intuição, esta estagiária melhorou o seu desempenho, tentando corrigir o que havia a melhorar. Segundo Laevers (1998, como referido por Portugal, 2009), a intuição é um elemento crucial na qualidade do desempenho profissional que deve dar lugar a interpretações. Neste sentido, num ambiente de abertura para o questionamento sobre ideias, os valores e as ações de todos os elementos do grupo de estágio, esta aprendizagem foi facilitada pela discussão de determinados pontos referentes à prática educativa (Boavida e Ponte, 2002).

É essencial saber compartilhar e saber levar em consideração as diferentes opiniões que vão surgindo. Só assim nos podemos tornar educadores(as)/professores(as) reflexivos(as), dialogantes, abertos(as) à mudança e à aprendizagem ao longo da vida. Só assim evoluímos e crescemos, tanto profissionalmente como pessoalmente (Portugal, 2009). De acordo com Nóvoa (1992, 2004) e Wagner (1997, citado por Boavida e Ponte, 2002) a troca de experiências e a partilha aprofundam e consolidam saberes, bem como a análise coletiva das práticas facilita a aprendizagem comum, tornando a experiência coletiva num conhecimento profissional. Deste modo, a interajuda propiciou-nos uma autoformação cooperada, traduzida no encorajamento mútuo através de diversas conversas reflexivas e interações (ME, 1997; Santana, 2007).

As duas práticas educativas foram um processo de autocorreção e autoformação, que nos levaram a refletir e a esforçar por melhorar alguns aspetos da ação educativa que poderiam ser aperfeiçoados, principalmente na gestão de tempo. Um processo que, em vários momentos dos estágios, careceu de reflexões mais aprofundadas com a Educadora Cooperante e com a Professora Cooperante, relativas ao desempenho nas várias intervenções realizadas. Este aspeto apontado, do nosso ponto de vista, teria

sido essencial nesta fase, contribuindo e tornando o processo de autocorreção mais incisiva e consciente.

Se no início do estágio a ansiedade estava presente pela nova fase que nos esperava, agora sintomo-nos nostálgicas e satisfeitas pelo percurso que concretizámos. O processo de aprendizagem nos dois estágios foi positivo, reconhecemos várias aprendizagens e revemos nas atitudes das crianças o nosso contributo na sua educação. Agora, terminada esta fase inserida na nossa formação profissional, o sentimento de gratificação por tudo o que nos foi proporcionado, juntamente com as crianças, é inevitável. As aprendizagens foram mais do que muitas, tanto a nível profissional como pessoal, e o apoio de todos os educadores(as)/professores(as) foram imprescindíveis. Porém esta experiência é apenas a ponta do *iceberg* daquilo que ainda temos para experimentar e aprender. Uma experiência que pode ser resumida com o seguinte trecho de “III – O escolhido” do livro de Fernando Sabino, “O encontro mascado”:

*De tudo ficaram três coisas: A certeza de que estamos sempre começando... A certeza de que é preciso continuar... A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar... Portanto devemos fazer: Da interrupção um caminho novo; Da queda um passo de dança; Do medo, uma escada; Do sonho, uma ponte; Da procura...um encontro.*

Estas práticas educativas, para esta estagiária, acima de tudo, fizeram-na olhar para os erros e o medo de errar como uma ponte para o crescimento e para a aprendizagem. Fizeram-na olhar para este trajeto como um (re)começar, continuar, errar, ultrapassar, inovar, sonhar, procurar, encontrar, alcançar... Aquilo que ela quer mesmo ter a oportunidade de fazer com crianças, sempre numa relação de partilha e afeto, onde o apoio e o respeito mútuo pelas aprendizagens e pelos erros deverão prevalecer.

## **Referências Bibliográficas**



- Abib, J. (2005). Teoria social e dialógica do sujeito. *Psicologia: Teoria e Prática*, **7** (1): 97-106.
- Abrantes, P. (2002). Trabalho de projecto na escola e no currículo. Em P. Abrantes, C. Figueiredo e A. Simão. (orgs.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares* (pp. 21-38). Ministério da Educação. Lisboa.
- Abreu, I., Sequeira, A. e Escoval, A. (1990). *Ideias e histórias - Contributos para uma educação participada*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Aguiar, J. (2004). *Educação Inclusiva: Jogos para o ensino de conceitos*. 4ª edição, Papirus. São Paulo.
- Aïm, P. (1997). O recurso à pedagogia de projeto no início do secundário. Em M. Santos e A. Carvalho (orgs.), *Interacção cultural e aprendizagem: Correspondência escolar e classes de descoberta* (pp. 87-98). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Aires, J. (2011). Integração curricular e interdisciplinaridade: Sinónimos? *Educação e realidade*, **36** (1): 215-230.
- Alaiz, V. e Barbosa, J. (1995). *Aprender a ter sucesso na escola*. 1ª edição, Texto Editora. Lisboa.
- Alarcão, I. e Rua, M. (2005). Interdisciplinaridade, estágios clínicos e desenvolvimento de competências. *Texto Contexto Enfermagem*, **14** (3): 373-382.
- Alderson, P. (2005). Crianças como investigadoras: Os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. Em P. Christensen e A. James (orgs.), *Investigação com crianças: Perspetivas e Práticas* (pp. 261-280). Paula Frassinetti. Porto.
- Almeida, A. (1999). *A emoção na Sala de Aula*. 6ª edição, Papirus. São Paulo.

- Almeida, L. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, **6 (2)**: 155-165
- Alonso, M. (1991). *La participación, metodología y práctica*. Editorial Popula. Madrid.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do projecto "PROCUR". *Investigação e práticas*, **5**: 62-88.
- Alves, C. (2002). Comportamento do consumidor: Análise do comportamento de consumo da criança. Escolar Editora. Lisboa.
- Alves, M. e Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: Uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, **25 (2)**: 31-61.
- Ambrósio, M. (2001). Introdução. Em A. Carvalho, A. Figueiredo, E. Morin, G. Delacôte, J. Silva, J. Pinheiro, J. Antunes, J. Tribolet, J. Azevedo, L. Resmick, M. Ambrósio, R. Carneiro, R. Filho, S. Papert (orgs.), *Novo conhecimento, nova aprendizagem* (pp. 51-58). 1ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- André, M. (1999). A pedagogia das diferenças. Em M. André (org.), *Pedagogia das diferenças na sala de aula* (pp. 11-26). 9ª edição, Papirus. São Paulo.
- Arantes, V. (org.) (2007). *Educação e Valores: Pontos e contrapontos*. Summus. São Paulo.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill. Amadora.
- Arroz, A., Figueiredo, M. e Sousa, D. (2009). Aprender é estar quietinho e a fazer coisas a sério – Perspetivas de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem. *Revista Iberoamericana de Educación*, **48 (4)**: 1-18.



- Azevedo, A. e Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: A voz das crianças. Em J. Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 117-143). Texto Editora. Lisboa.
- Baccegá, M. (1998). Recepção: Nova perspectiva nos estudos de comunicação. *Comunicação e Educação*, **4 (12)**: 7-16.
- Baccegá, M. (2010). Comunicação/educação: relações com o consumo. Importância para a constituição da cidadania. *Comunicação, mídia e consumo*, **7 (19)**: 49-65.
- Balancho, M. e Coelho, F. (1996). *Motivas os alunos: Criatividade na relação pedagógica*. Texto Editora. Lisboa.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe. Madrid.
- Bandura, A. e Walters, R. (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. 8ª edição, Alianza Universidade. Madrid.
- Barbosa, M. e Horn, M. (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Educação Infantil. Em C. Craidy e G. Kaerche (orgs.), *Educação Infantil, pra que te quero?* (pp. 67-77). Artmed. Porto Alegre.
- Barbosa, M. e Horn, M. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação infantil*. Artmed. Porto Alegre.
- Baroody, A. (1993). Incentivar a aprendizagem matemática das crianças. Em B. Spodek (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 333-391). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Barth, B. (1993). *O saber em construção. Para uma pedagogia da compreensão*. Instituto Piaget. Lisboa.

- Beane, J. (1997). *Integração Curricular: A concepção do núcleo da educação democrática*. Didática Editora. Lisboa.
- Beane, J. (2000). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. Em J. Pacheco, J. Morgado e I. Viana (orgs.), *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração* (pp. 45-64). 1.<sup>a</sup> edição, Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Braga.
- Bell, B. e Cowie, B. (1999). Researching formative assessment. Em J. Loughran (org.). *Researching teaching: Methodologies and practices for understanding pedagogy* (pp. 198-214). 1.<sup>a</sup> edição, Falmer Press. London.
- Beltrami, D. (1996). O jogo como mediação do processo ensino-aprendizagem em Claparède. *Revista da Educação Física*, **7 (1)**: 19-23.
- Benavente, A (1984). *Escola primária portuguesa: Quatro histórias de liberdade*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Berger, R., Cazenave, M., Juarroz, R., Freitas, L., e Nicolescu, B. (1991). Complexidade e transdisciplinaridade. Em *Congresso Ciência e Tradição: perspectivas transdisciplinares para o século XXI*. Paris, 2-6 de dezembro, UNESCO, Paris.
- Berk, L. e Winsler, A. (1997). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. 2.<sup>a</sup> edição, National Association for the Education of Young Children. Washington.
- Bicalho, L. e Oliveira, M. (2011). A teoria e a prática da interdisciplinaridade em Ciência da Informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, **16 (13)**: 47-74.
- Boavida, A. e Ponte, P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. Em GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Associação de Professores de Matemática. Lisboa.

- Bogdan, C. e Biklen, S. (1991). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora. Porto.
- Bolsoni-Silva, A. (2002). Habilidades Sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. *Interação em psicologia*, **6 (2)**: 233-242.
- Branco, M. (2007). *A escola – Comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Artmed. Porto Alegre.
- Bruner, J. (1998). *O processo da educação*. Edições 70. Lisboa.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Edições 70. Lisboa.
- Bruner, J. (2011). *Actos da Significação*. 3ª edição, Edições 70. Lisboa.
- Buckingham, D. (2012). Repensando el niño-consumidor: nuevas prácticas, nuevos paradigmas. *Comunicação, mídia e consumo*, **9 (23)**: 43-72.
- Cadima, J., Leal, T. e Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, **24 (1)**: 7-34.
- Campos, B. (1990). *Projecto Alcácer*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Campos, P. (2011). Avaliação do Desempenho e Motivação dos Professores. *Revista Amazônica*, **7 (2)**: 120-123.
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. Em Canário, R. (org.), *Inovação e projecto educativo de escola* (pp. 57-86). Educa. Lisboa.
- Canário, R. (1994). Eco: Um processo estratégico de mudança. Em R. Espiney e R. Canário (org.), *Uma escola em mudança com a comunidade: Projecto ECO, 1986-1992 – Experiências e reflexões* (pp. 73-78). 1ª edição, Instituição de Inovação Educacional: Ministério da Educação. Lisboa.

- Carletto, M., Linsingen, I. e Delizoicov, D. (2006). Contribuições a uma educação para a sustentabilidade. Em *I Congresso Iberoamericano de Ciencias, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+I*. Cidade do México, 19 a 23 junho.
- Carmo, H, e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Carneiro, A., Leite, E. e Malpique, M. (1983). *O espaço pedagógico*. Afrontamento. Porto.
- Carvalho, A. e Santos, M. (1997). Correspondência e classes de descoberta – Do sonho ao projeto. Em M. Santos e A. Carvalho (org), *Interacção cultural e aprendizagem: Correspondência escolar e classes de descoberta* (pp. 129-144). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Carvalho, L. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: Estratégias de envolvimento parental*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Casassus, J. (1995). *Tarefas da Educação*. Editora Autores Associados. Campinas.
- Castro, J. e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Castro, L. e Ricardo, M. (1993). *Gerir o trabalho de projecto: Um manual para professores e formadores*. 2.<sup>a</sup> edição, Texto Editora. Lisboa.
- Cavalcante, R. (1998). Colaboração entre pais e escola: Educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional*, **2 (2)**: 153-159.
- Christensen, P. e James, A. (2005). Diversidade e comunidade na infância: algumas perspectivas metodológicas. Em P. Christensen e A. James (orgs.), *Investigação com crianças: Perspetivas e Práticas* (pp. 97-122). Paula Frassinetti. Porto.

- Conti, L. e Sperb, T. (2001). O Brinquedo de Pré-Escolares: Um Espaço de Ressignificação Cultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, **17 (1)**: 59-67.
- Correia, P. (1997). Os jardins também se escrevem e visitam intercâmbios entre jardins-de-infância. Em M. Santos e A. Carvalho (org), *Interação cultural e aprendizagem: Correspondência escolar e classes de descoberta* (pp. 113-118). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Correia, H. (2012). A escuta da criança: possibilidades para a pesquisa sobre e com a infância. Em *XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* (pp. 14-25). Campinas, Brasil, 23-26 de julho 2012.
- Cortesão, L. e Stoer, S. (1997). Investigação-ação e formação de professores para uma educação inter-cultural. Em M. Santos e A. Carvalho (orgs.), *Interação cultural e aprendizagem: Correspondência escolar e classes de descoberta* (pp. 37-44). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Crépon, P. (1983). *Ritmo biológico da criança*. Verbo. Paris.
- Chrispino, A. (2007). Gestão do Conflito Escolar: Da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: avaliação. *Política e públicas em Educação*, **15 (54)**: 11-28.
- Cuffaro, H. (1995). *Experimenting with the world: John Dewey and the early childhood classroom*. Teachers College Pres. Nova Iorque.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes: Como formar jovens felizes e inteligentes*. 1ª edição, Pergaminho. Cascais.
- Dahlberg, G., Moss, P. e Pence, A. (2002). *Beyond Quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. 2ª edição, Routledge Falmer. London.
- Darsie, M. (1996). Avaliação e aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, **99**: 47-59.
- Davies, D., Fernandes, J., Soares, J. Lourenço, L., Costa, L., Villas-Boas, M., Vilhena, M., Oliveira, M., Dias, M., Silva, P., Marques, R. e Lima, R.

- (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal realidade e perspectivas*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Davies, D. (1994). Parcerias pais-comunidade-escola: Três mensagens para professores e decisores políticos. *Inovação*, **7 (3)**: 377-389.
- Decreto-Lei n.º 319-91 de 23 de agosto. *Diário da República n.º 193* – I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34* – I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 1/2005 de 12 de janeiro. *Diário da República n.º 155* – I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4* – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. *Diário da República n.º 131* – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Demartini, Z. (2011). Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. Em A. Filho e P. Prado (orgs.) (2011), *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (pp. 11-26). Editora Autores Associados. Campinas.
- Delors, J. (org.) (2010). *Um Tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO. Paris.
- Dempsey, J. e Frost, J. (2002). Contextos lúdicos na Educação de Infância. Em B. Spodek (org). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 687-724). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

- Dias, P. (2001). Comunidades de Conhecimento e Aprendizagem Colaborativa. Em *Comunicação apresentada no Seminário Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento, Conselho Nacional de Educação*, Lisboa, 22 e 23 de julho.
- Diez, J. (1989). *Família- Escola, uma relação vital*. Porto Editora. Porto.
- Diogo, A. (2002). Envolvimento parental no 1.º ciclo: Representações e práticas. Em J. Lima (org.), *Pais e professores: Um desafio à cooperação* (pp. 251-282). 1.ª edição, Edições Asa. Lisboa.
- Diogo, A. (2008). *Investimento das famílias na escola: Dinâmicas familiares e contextos escolar local*. Celta. Lisboa.
- Dottrens, R. (1974). *Educar e instruir*. 3ª edição, Editorial Estampa. Lisboa.
- Dupont, C. e Silva, J. (2012). A avaliação de crianças da faixa etária de quatro a seis anos de idade na escola de ensino fundamental. *Destaques Acadêmicos*, **4** (2): 109-116.
- Duarte, J. (2004). Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz: Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência. *Revista Lusófona de Educação*, **4**: 33-50.
- Dyson, A. e Genishi, C. (2002). Perspectivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: A língua e o ensino da língua na educação de infância. Em: B. Spodek (org.), *Manual de Investigação em educação de infância* (pp. 265-300). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Edward, C., Gandini, L. e Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed. Porto Alegre.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. 1ª edição, Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

- Estrela, M. e Villas-Boas, M. (1993). A relação pais e escola – Reflexões sobre uma experiência. *Ler Educação*, **11-12**: 195-210.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, **4 (15)**: 563-572.
- Fernandes, E. e Santos, A. (2009). Programação de contingências reforçadoras no fortalecimento de repertórios pró-sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, **11 (2)**: 208-304.
- Fernandes, J. (1991). O desafio global: Contribuição da educação ambiental. *Aprender*, **13**: 15-21.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto Editora. Porto.
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista portuguesa de pedagogia*, **43 (1)**: 143-158.
- Ferreira, C. (2010). Vivências de integração curricular na metodologia de trabalho de projecto. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e educación*, **18 (1)**: 1138-1663.
- Figueira, C. (1994). Escola primária e jardim-de-infância: Uma experiência de articulação. Em R. Espiney e R. Canário (org), *Uma escola em mudança com a comunidade: Projecto ECO, 1986-1992 – Experiências e reflexões* (pp. 73-78). 1ª edição, Instituição de Inovação Educacional. Lisboa.
- Figueiredo, A. (2002). Redes e educação: a surpreendente riqueza de um conceito. Em Conselho Nacional de Educação (org.), *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento, Conselho Nacional de Educação*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Filho, A. (2011). Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas no ANPED. Em A. Filho e P. Prado (orgs.), *Das*



*pesquisas com crianças à complexidade da infância* (pp. 81- 106). Editora Autores Associados. Campinas.

Filho, A. e Prado, P. (2011). Apresentação. Em A. Filho e P. Prado (orgs.), *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (pp. 1-10). Editora Autores Associados. Campinas.

Filho, R. (2001). Novos currículos. Novas aprendizagens: Um novo sentido. Em A. Carvalho, A. Figueiredo, E. Morin, G. Delacôte, J. Silva, J. Pinheiro, J. Antunes, J. Tribolet, J. Azevedo, L. Resmick, M. Ambrósio, R. Carneiro, R. Filho, S. Papert (orgs.), *Novo conhecimento, nova aprendizagem* (pp. 137-152). 1ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Fink, A. (2008). Algumas contribuições da abordagem de Jerome Bruner para a aprendizagem das crianças pequenas. Em A. Fink, R. Ferrari, S. Canan, *Psicopedagogia: Em debate* (pp. 9-15). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Rio Grande do Sul.

Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, **14** (2): 273-291.

Flick, U. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa. 3ª edição, Artmed. Porto Alegre.

Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, **5** (5): 5-12.

Fontes, A. e Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa: Uma forma de aprender melhor*. Livros Horizonte. Lisboa.

Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na Educação Infantil. Em M. Zabalza (org.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-280). Artmed. Porto Alegre.

- Freeman, B. e Jacobson, M. (1991). Educação multicultural: o que é e como se pratica. Em N. Brickman e L. Tylor (orgs.), *Aprendizagem activa* (pp. 47-52). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Gadotti, M. (2008). *Educar para a sustentabilidade – Uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. São Paulo.
- Gaspar, M. (2004). Educação parental e educação pré-escolar: Uma parceria a construir, um projecto sócio-educativo a investir. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, **38 (1-3)**: 255-268.
- Gomes, D. (2006). Educação para o consumo ético e sustentável. *Revista Eletrônica*, **16**: 18-31.
- Graue, E. e Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Grigoletto, I. (2012). Reaproveitar e reciclar o papel: proposta de conscientização da preservação ambiental. *Revista Monografias Ambientais*, **6 (6)**: 1414–1422.
- Guilhardi, H. (2002). Auto-estima, auto-confiança e responsabilidade. Em M. Brandão, F. Conte e S. Mezzarora (orgs.), *Comportamento Humano: Tudo (ou quase tudo) que gostaria de saber para viver melhor* (pp.63-68). ESETEC. Santo André.
- Haddad, L. (2006). Políticas integradas de educação e cuidado infantil: Desafios, armadilhas e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, **36 (129)**: 519-546.
- Helm, J. e Katz, L. (2001). *Young investigators: The project approach in the early years*. Teachers College Press. Nova Iorque.
- Hohmann, M. (1991). A socialização na abordagem High/Scope. Em N. Brickman e L. Taylor (orgs.) *Aprendizagem activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens* (pp. 14-25). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

- Hohmann, M. e Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. 2ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços da educação infantil*. Artmed. Porto Alegre.
- Iribarry, I. (2003). Aproximações sobre a Transdisciplinaridade: Algumas Linhas Históricas, Fundamentos e Princípios Aplicados ao Trabalho de Equipe. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, **16 (3)**: 483-490.
- Jacobi, P. (2006). Educação ambiental e o desafio da sustentabilidade socioambiental. *O mundo da saúde*, **30 (4)**: 524-531.
- James, A. e Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. 1ª edição, Routledge Falmer. London.
- Jesus, H. e Neves, A. (2004). *Relação escola-aluno-família – Educação intercultural – Uma Perspectiva Sistémica*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Porto.
- Jesus, S. (2001). Motivação, Bem-Estar e Processos de Ensino-Aprendizagem. Contributo de algumas investigações. *Revista Amazônica*, **7 (2)**: 118-119.
- Jorge, M. (2003). Da formação inicial e contínua a uma prática de educação em ciências geradoras de cidadania: Percursos de pesquisa, um contributo provável. Em L. Veiga (org.), *Formar para educação em ciências na educação pré-escolar e no 1º ciclo de ensino básico* (pp. 81-98). Instituto Politécnico de Coimbra. Coimbra.
- Katz, L. e Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Katz, L. (2006). Perspetivas atuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, **1**: 7-21.

- Katz, L e McCellan, D. (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. Em J. Oliveira-Formosinho (org.), *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 12-48). Texto Editora. Lisboa.
- Katz, L. e McCellan, D. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. National Association for the Educacion of Young Children. Nova Iorque.
- Kellett, M. (2005). *Children as active researchers: A new research paradigm for the 21st century?* Economic and Social Research Council, National Centre for Research Methods. Reino Unido.
- Kishimoto, T. (1994). *Jogo e Educação Infantil*. Thomson Pioneira. São Paulo.
- Kramer, J. (1999). Defining competence as readiness to learn. Em S. Goffin e D. Day (orgs.), *New perspectives in early childhood teacher education: Bringing practitioners into the debate* (pp. 29-37). Teachers College. Nova Iorque.
- Kramer, S., Leite, M., Nunes, M. e Guimarães, D. (orgs.) (1999). *Infância e a educação infantil*. Papirus. São Paulo.
- Kroetz, M., Valentim, I., e Censi, G. (2012). Educação Financeira para crianças. Em Faveri, D. (org.). *8º Encontro de extensão da UDESC*, Lages, Santa Catarina, 8-9 fevereiro 2012.
- Leite, C., Gomes, L. e Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e turma: Conceber, gerir e avaliar*. 2ª edição, Edições Asa. Lisboa.
- Leite, E., Malpique, M. e Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Afrontamento. Porto.
- Leite, E., Malpique, M. e Santos, M. (1990). *Trabalho de projecto II – Leituras comentadas*. Edições Afrontamento. Porto.
- Leite, L. (2001). *Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das ciências*. Ministério de Educação. Lisboa.

- Lourenço, O. (1993). *Crianças para o Amanhã*. Porto Editora. Porto.
- Luria, A., Leontiev, A. e Vygotsky, L. (1991). *Psicologia e Pedagogia I: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 2.<sup>a</sup> edição, Editorial Estampa. Lisboa.
- Maehr, J. (1991). Pronto! As crianças já sabem escrever! Em N. Brickman e L. Taylor (org.), *Aprendizagem activa* (pp. 149-157). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Madeira, A. e Ribeiro, M. (1996). Acção educativa e desenvolvimento local: Uma abordagem. *Inovação*, **9 (3)**: 299-304.
- Magalhães, G. (2004). Modelo de colaboração jardim de infância/família: Estudo exploratório com uma amostra portuguesa de educadores de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, **38 (1-3)**: 285-313.
- Magalhães, M., Gomes, L., e Pinto, F. (2002). Redes de comunicação escola-comunidade e o projecto TEIAS. Em M. Fernandes, J. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvador e T. Vitorino (orgs.), *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em Educação* (pp. 734-746). Edições Colibri. Porto.
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: Revista de educação*, **3 (2)**: 3-16.
- Marques, A. (2011). Educação pela arte – Projeto de uma escola de antes para o bairro do alto da Cova da Moura. *European Review of Artistic Studies*, **2 (4)**: 40-77.
- Marques, R. (1983). *Mudar a escola: Novas práticas de ensino*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Marques, R. (1992). *A direção de turma: Integração escolar e ligação ao meio*. 2.<sup>a</sup> edição, Texto Editora. Lisboa.

- Marques, R. (1994). Colaboração família-escola e escolas portuguesas: Um estudo de caso. *Inovação*, **7 (3)**: 257-375.
- Marques, L. (2008). *O papel da madeira na sustentabilidade da construção*. Tese de Mestrado em Construções Cíveis. Faculdade de Engenharia – Universidade do Porto, Porto. 97 pp.
- Martins, C. (2001). Motivação para as Aprendizagens Escolares em Ambiente Familiar. *Revista Amazônica*, **7 (2)**: 128-132.
- Martins, E. (2009). Rompendo fronteiras: A escola aberta às parcerias e à territorialização educativa. *Educação Unisinos*, **13 (1)**: 63-75.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. e Sá, P. (2010). *Sustentabilidade na Terra: guião didáctico para professores*. Ministério da educação. Lisboa.
- Marujo, H., Neto, L. e Pelloiro, M. (2005). *A família e o sucesso escolar – guia para pais e outros educadores*. 1.<sup>a</sup> edição, Editorial Presença. Lisboa.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Matos, A. (1994). A escola nas suas relações com os pais. Em A. Matos e J. Pires (org.). *Escola, pais e comunidade: Construção de comunidades de interesses* (pp. 11-74). 1.<sup>a</sup> edição, Politema. Porto.
- Maurice, M. (1997). Correspondência através de cartas-vídeo: A rede de vídeo-correspondência. Em M. Santos e A. Carvalho (orgs.), *Interacção cultural e aprendizagem: Correspondência escolar e classes de descoberta* (pp. 81-84). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Meireles-Coelho, C., Silva, L. (2007). *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*. Em Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Educação para o sucesso: políticas e actores Universidade da Madeira, Funchal. 26-28 dezembro 2007. 2º Volume. pp. 67-77.

- Menezes, L. (2011). O espaço da sala de aula como ambiente de aprendizagens infantis: Um estudo de caso numa instituição de educação infantil de Aracaju/se. Em V Colóquio Internacional *Educação e Contemporaneidade*. 21 a 23 de setembro. São Cristóvão, Brasil.
- Menin, M. (2003). Desenvolvimento Moral. Em L. Macedo (org.), *Cinco Estudos de Educação Moral* (pp. 37-100). 3ª edição, Casa do Psicólogo. São Paulo.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Moll, B. (org.) (1989). *La escuela infantil de 0 a 6 años*. Anaya. Madrid.
- Monteles, K., Paracampo, C. e Albuquerque, L. (2006). Efeitos de uma História de Reforço Contínuo e de Consequências Sociais Sobre o Seguir Regras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, **19** (2): 186-196.
- Moraes, G., Cappellozza, A. e Meirelles, F. (2011). Será o fim do papel? Os avanços tecnológicos e seus possíveis impactos no consumo de papel. *Revista Eletrônica de Negócios Internacionais da Escola Superior de Propaganda e Marketing*, **6** (2): 48-65.
- Moreira, A., Tavares, E. e Abreu, B. (2005). Aprender no dia-a-dia a cidadania. Em C. Carvalho, F. Sousa e J. Pintassilgo (orgs.) *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 51-58). Porto Editora. Porto.
- Moreira, M. e Buchweitz, B. (1993). *Novas estratégias de ensino e aprendizagem: Os mapas conceptuais e o Vê epistemológico*. Plátano Edições Técnicas. Lisboa.

- Morgado, M. (2004). Comunicação e Cooperação entre Meio Familiar e Meio Escolar. Educação e Família. Em Actas de um seminário realizado em 27 de Maio de 2004) (pp. 95-99). Editorial do Ministério da Educação. Lisboa.
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes para a educação*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Morin, E. (2001). Os sentidos do trabalho. *Revista de Administração de Empresas*, **41 (3)**: 8-19.
- Mosquera, J. e Stobäus, C. (2006). Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. *Educação*, **29 (1)**: 123-133.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Internacional Education*, **3 (3)**: 224-234.
- Motta, F. (2011). De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental da educação infantil para o ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, **37 (1)**: 157-173.
- Moysés, L. (2007). *Auto-estima se constrói passo a passo*. 6ª edição, Papirus. São Paulo.
- Not, L. (1998). *O ensino interlocucional – Para uma educação na segunda pessoa*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Novaes, R. (1993). Religião e Antropologia. Em E. Grossi e J. Bardin (orgs.), *Construtivismo pós-Piagetiano: Um paradigma sobre aprendizagem* (pp. 94-102). Editora Vozes. Rio de Janeiro.
- Novak, J. e Gowin, J. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Ediciones Mértínez Roca. Barcelona.
- Novak, J. (2000). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. 1ª edição, Plátano Edições Técnicas. Lisboa.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp.13-33). Dom Quixote. Lisboa.



- Nóvoa, A. (2004). Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. Em E. Gonsalves, M. Pereira, M. Carvalho, *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes* (pp.17-29). Alínea. Campinas.
- Nunes, T. (2004). *Colaboração escola-família: Para uma escola culturalmente heterogênea*. Alto Comissariado para a imigração e minorias étnicas. Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (1986). A intervenção da escola no desenvolvimento sócio-moral. *Desenvolvimento*, **3**: 61-74.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A construção social da moralidade pela criança pequena. Em J. Oliveira-Formosinho (org.), *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 51-74). Texto Editora. Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). Contextualização do Modelo Curricular High Scope no âmbito do “Projeto Infância”. Em M. Zabalza (org.) *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 141-170). Artmed. Porto Alegre.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, **1 (2)**: 145-158.
- Oliveira-Formosinho, J. e Kishimoto, T. (org.) (2002). *Formação em Contexto: Uma estratégia de integração*. Pioneira Thomson. São Paulo.
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, **22 (1)**: 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. Em J. Oliveira-Formosinho, T. Morchida e M. Pinazza, *Pedagogias da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 13-33). Artmed. Porto Alegre.
- Oliveira-Formosinho, J. e Lino, D. (2009). Os papéis das educadoras: As perspetivas das crianças. *Educação em foco*, **13 (2)**: 9-29.

- Oliveira, L. e Ventura, P. (2005). A prática da aprendizagem por projetos em três óticas distintas. *Revista Educação e Tecnologia*, **10 (2)**: 22-28.
- O’Kane, C. (2005). O desenvolvimento de técnicas participativas: Facilitando os pontos de vista das crianças acerca de decisões que as afetam. Em P. Christensen e A. James (orgs.), *Investigação com crianças: Perspetivas e Práticas* (pp. 143- 170). Paula Frassinetti. Porto.
- Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., Giraldo, L., Gómez, J., Martín, I., Molina, A, Rodríguez, A. e Vélez, U. (1994). *Mapas conceptuais: Uma técnica para aprender*. 1ª edição, Edições Asa. Rio Tinto.
- Ontoria, A., Luque, A. e Gómez, J. (2004). *Aprender com mapas mentais: Uma estratégia para pensar e estudar*. Madras Editora. Santana.
- Pacheco, R. (2007). Ensinar aprendendo: A práxis pedagógica do ensino por projetos no ensino fundamental. *PerCursos*, **8 (2)**: 19-40.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2ª edição, Sage. California.
- Pedro, I. (1999). As famílias na comunidade educativa. *Análise Psicológica*, **1 (17)**: 111-115.
- Pereira, R. (2012). *O envolvimento dos pais na escola: Um estudo com pais-professores no 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado em Educação, Formação Pessoal e Social. Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, Lisboa, 128 pp.
- Perrenoud, P. (1997). *Construir as competências desde a escola*. Artmed. Porto Alegre.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências*. Artmed. Porto Alegre.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Artmed. Porto Alegre.

- Piaget, J. (1983). *Seis estudos de psicologia*. 9ª edição, Publicações Dom Quixote. Lisboa.
- Pinto, J. e Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Pinto-Coelho, R. (2009). *Reciclagem e Desenvolvimento Sustentável no Brasil*. Recóleo. Belo Horizonte.
- Pombo, O., Guimarães, H. e Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade – Reflexão e experiência*. Texto Editora. Lisboa.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional. Aveiro.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, **1**: 9-24.
- Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das crianças*. Porto Editora. Porto.
- Pourtois, J., Desmet, H. e Barras, C. (1994). Educação familiar e parental. *Inovação*, **7 (3)**: 289-305.
- Prado, M. (2003). Pedagogia de projetos: Fundamentos e Implicações. *Boletim do Salto para o Futuro: Série Pedagogia de Projetos e integração de mídias*. Disponível em [http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos\\_pdf/texto18.pdf](http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf), obtido a 24 de abril de 2013.
- Pogrebinschi, T. (2004). A democracia do homem comum: Resgatando a teoria política de John Dewey. *Revista Sociologia Política*, **23**: 43-53.
- Rangel, M. (2005). *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas*. Papirus. São Paulo.

- Rangel, M. e Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, **1 (3)**: 21-43.
- Regan, W. (1975). *Currículo Primário Moderno*. Editora Globo. Porto Alegre.
- Ribeiro, J. (2005). Interdisciplinaridade. *Informática na Educação: Teoria e prática*, **8 (2)**: 21-34.
- Riccetti, V. (2001). Jogos em grupo para educação infantil. *Educação Matemática em Revista. Sociedade Brasileira de Educação Matemática*, **11**: 18-25.
- Roldão, M. (1990). *O pensamento concreto da criança: Uma perspetiva a questionar no currículo*. 1ª edição, Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Roldão, M. (2006). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. 4.ª edição, Editorial Presença. Lisboa.
- Rosa, J. (org.) (2003). *Psicologia e educação: O significado do aprender*. 7ª edição, EDIPUCRS. Porto Alegre.
- Rosado, C. e Capelo, M. (2011). Educação escolar: A vez e a voz das crianças. *Ensaio: Avaliação política pública Educacional*, **19 (71)**: 401-424.
- Rodrigues, A. (1999). Planeamento de projetos. *Movimento Escola Moderna*, **6-5** 5-14.
- Rogers, A. (1991). Ambiente para Aprendizagem Ativa. Em N. Brickman e L. Taylor (org.), *Aprendizagem activa* (pp. 149-157). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Sanders, M. e Epstein, J. (2000). Building school-family-community: Partnerships in middle and high schools. Em M. Sanders (org.), *Schooling students placed at risk: Research, policy, and practice in the education of poor and minority adolescents* (pp. 339-351). 1.ª edição, Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Noesis*, **71**: 30-34.

- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noesis*, **79**: 52-57.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Sarmiento, M. (2004), As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. Em M. Sarmiento e A. Cerisara (org.), *Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Asa Editores. Porto.
- Sarmiento, M. (2011). Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas. Em A. Filho e P. Prado (orgs.), *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (pp. 27- 60). Editora Autores Associados. Campinas.
- Scott, J. (2005). Crianças enquanto inquiridas: o desafio dos métodos quantitativos. Em P. Christensen e A. James (orgs.), *Investigação com crianças: Perspetivas e Práticas* (pp. 97-122). Paula Frassinetti. Porto.
- Silver, H., Strong, R. e Rerini, M. (2010). Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem. Porto Editora. Porto.
- Senos, J. (1997). Identidade social, autoestima e resultados. *Análise Psicológica*. **1 (15)**: 123-137.
- Silva, A. e Lorizola, D. (2007). De “porta folhas” a portfólio: construção coletiva para a avaliação da aprendizagem. *Anuário da Produção Acadêmica Docente*, **1 (1)**: 125-132.
- Silva, B. (2000). O contributo das TIC e da internet para a flexibilidade curricular: a convergência da educação presencial e à distância. Em J. Pacheco, J. Morgado e I. Viana (orgs.), *“Políticas Curriculares: caminhos da flexibilização e integração”* (pp. 277-298). 1.ª edição, Universidade do Minho. Braga.

- Silva, P. (2002). Escola-família: Tensões e potencialidades de uma relação. Em J. Lima (org.), *Pais e professores: Um desafio à cooperação* (pp. 97-132). 1.<sup>a</sup> edição, Edições Asa. Lisboa.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Edições Afrontamento. Porto.
- Silva, P. e Kondt-Moraes, L. (2012). Conscientizando sobre a importância da reciclagem do papel. Em *Anais do seminário de extensão universitária - SEMEX*, **1** (5).
- Silvestre, M., Gomes, S., Fialho, I., e Cid, M. (2011). Interação escola, família e comunidade no processo de autoavaliação das escolas: sinais de mudanças educacionais. Em C. Reis e F. Neves (orgs.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 185-192). Instituto Politécnico da Guarda. Guarda.
- Sim-Sim, I., Silva, A e Nunes, S. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Soares, N., Sarmiento, M. e Tomás, C, (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: Metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: Estudos sobre educação*, **12** (13): 49-64.
- Soares, (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem fronteiras*, **6** (1): 25-40.
- Sommerman, A., Mello, M., e Barros, V. (2005). Mensagem de Vitória. Em *II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade*. Espírito Santo: UNESCO.
- Sousa, A. e Filho, M. (2008). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, **44** (7): 2-8.
- Sousa, M. e Sarmiento, T. (2010). Escola-família-comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e desenvolvimento*, **17-18**: 141-156.

- Souza, S. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. Em *Arquivos do Mudi do I Encontro de Pesquisa em Educação - IV Jornada de Prática de Ensino - XIII Semana de Pedagogia da UEM: Infância e Práticas Educativas*. Universidade Estadual de Maringá. 11º Volume. pp. 110-114.
- Spodek, B. e Saracho, O. (1998a). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Artmed. Porto Alegre.
- Spodek, B. e Saracho, O. (1998b). Professionalism in early childhood education. Em B. Spodek, O. Saracho e D. Peters (orgs.), *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp. 59-74). Teachers College. Nova Iorque.
- Stein, E. (1993). Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-Piagetiano – II. Em E. Grossi e J. Bardin (orgs.), *Construtivismo pós-Piagetiano: Um paradigma sobre aprendizagem* (pp. 35-42). Editora Vozes. Rio de Janeiro.
- Sunal, C. (2002). Os estudos sociais na educação de infância. Em B. Spodek (org). *Manual de investigação em Educação de Infância* (pp. 391-425). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Taille, Y., Oliveira, M. e Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. Summus Editorial. São Paulo.
- Teixeira, M. e Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, **4 (11)**:162-187.
- Thiesen, J. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, **13 (39)**: 545-598.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e situações de aprendizagem: Novas práticas*. 2.ª edição, Edições ASA. Porto.

- Tristão, M. (2004). *Educação ambiental na formação de professores: redes de saberes*. Annablume. São Paulo.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em investigação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Valadares, J. e Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa – Sua função e implementação*. Edições Almedina. Coimbra.
- Valsassina, M. (1998). *Técnicas de Desenho, Pintura e Trabalho Manual*. Quatro Margens Editora. Lisboa.
- VanArsdell, M. (1999). Preparing early childhood teachers for careers in learning. Em S. Goffin e D. Day (1999). *New perspectives in early childhood teacher education: Bringing practitioners into the debate* (pp. 86-93). Teachers College. Nova Iorque.
- Vasconcelos, T. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Texto Editora. Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim-de-Infância – 1º Ciclo: Um campo de Possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, **81**: 44-46.
- Vasconcelos, T. (2009). A educação de infância no cruzamento de fronteiras. Texto Editora. Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “Pedagogia de fronteira”. *Da investigação às práticas*, **1 (3)**: 8-20.
- Vasconcelos, T. (org.) (2012). *Trabalho por projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Vayer, P., Cruz, A. e Guerra, M. (1999). *A lógica da vida e educação*. Instituto Piaget. Lisboa.



- Vayer, P., Maigre, A. e Coelho, M. (2003). *O Jardim- Escola*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Vayer, P. e Rocin, C. (1989). *A criança e o grupo*. Artes Médicas. Porto Alegre.
- Veiga, I. (org.) (1995). *Projeto político-pedagógico: Uma construção possível*. 24ª edição, Papirus. São Paulo.
- Viana, I. e Silva, A. (2000). Trabalho por projeto e valorização profissional na prática e na formação docente. Em J. Pacheco, J. Morgado e I. Viana (orgs.), *“Políticas Curriculares: caminhos da flexibilização e integração”* (pp. 169-180). 1.ª edição, Universidade do Minho. Braga.
- Villas-Boas, M. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: Trabalhos de casa para desenvolvimento da literacia*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Villas-Boas, M. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagens em sociedades multiculturais*. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.
- Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente*. 6ª edição, Martins Fontes Editora. São Paulo.
- Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. 1ª edição, Martins Fontes. São Paulo.
- Wajskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, **92**: 62-69.
- Walsh, D., Tobin, J. e Graue, M. (2002). A voz interpretativa: Investigação qualitativa em educação de infância. Em B. Spodek (org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 1037-1066). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Whitebread, D. e Coltman, P. (1996). *Teaching and learning in the early years*. 3ª edição, Routledge. Londres.

Woodhead, M. e Faulkner, D. (2005). Sujeitos, objetos ou participantes? Dilemas da investigação psicológica com crianças. Em P. Christensen e A. James (orgs.). *Investigação com crianças: Perspetivas e Práticas* (pp. 1-28). Paula Frassinetti. Porto.

Zenhas, A. (2006). *O papel do diretor de turma na colaboração escola-família*. Porto Editora. Porto.

## **Apêndices**



## Índice

<b>Apêndice 1</b> – Descrição do Jardim-de-Infância	157
<b>Apêndice 2</b> – Caracterização do grupo	162
<b>Apêndice 3</b> – Notas de campo	163
<b>Apêndice 4</b> – Um exemplo de avaliação diária	173
<b>Apêndice 5</b> – Ficha G1	175
<b>Apêndice 6</b> – Projeto “Encapar a obra de Fernando Namora”	176
<b>Apêndice 7</b> – Projeto “Vamos fazer um casaco ao Elefante”	177
<b>Apêndice 8</b> – Planificações dos projetos desenvolvidos	178
“Encapar a obra de Fernando Namora”	178
“Vamos fazer um casaco ao Elefante”	179
“A loja da Turma”	180
“Vamos brincar com o dinheiro – Criação de um banco”	182
<b>Apêndice 9</b> – Leituras dramatizadas e dramatizações	184
<b>Apêndice 10</b> – Investigação no exterior do Jardim-de-Infância	185
<b>Apêndice 11</b> – Cooperação	186
<b>Apêndice 12</b> – As planificações das crianças	187
<b>Apêndice 13</b> – Execução do projeto	188
<b>Apêndice 14</b> – Introdução e exploração da moeda Euro	195
<b>Apêndice 15</b> – Planeamento e construção do <i>kit</i>	197
<b>Apêndice 16</b> – Documentação da prática	199
<b>Apêndice 17</b> – Divulgação do projeto	200
<b>Apêndice 18</b> – Avaliação do projeto	202
<b>Apêndice 19</b> – Descrição da Escola Básica de 1.º Ciclo de Ensino Básico	204
<b>Apêndice 20</b> – Caracterização do agregado de familiar das crianças	209
<b>Apêndice 21</b> – Horário letivo semanal	210
<b>Apêndice 22</b> - “Cilindro de apoio”, “Bola sorridente” e “Quadro dos Desafios” – Três elementos na diferenciação pedagógica	211
<b>Apêndice 23</b> - A sala antes e depois da reestruturação	212
<b>Apêndice 24</b> - Planificação do grupo com o qual fizemos parceria ao longo da prática educativa relativa ao 1.º CEB	214
<b>Apêndice 25</b> – O ponto de partido do projeto – O indutor	215
<b>Apêndice 26</b> - Planificações do projeto	216
<b>Apêndice 27</b> - Exemplo de uma planificação diária (28-10-2013)	217

<b>Apêndice 28</b> - O diário vivo do projeto – A evolução do mapa de conhecimentos	221
<b>Apêndice 29</b> - Plantação de Sobreiros	223
<b>Apêndice 30</b> - Planeamento e construção dos ecopontos e do “Reutilizeco”	224
<b>Apêndice 31</b> - Atividade de expressão plástica alusiva ao outono e ao projeto	226
<b>Apêndice 32</b> - Atividades de expressão plástica relacionadas com o tema do nosso projeto	227
<b>Apêndice 33</b> - Exemplos de trabalhos expostos na escola	230
<b>Apêndice 34</b> - Exemplos de trabalhos partilhados no <i>blog</i> de turma	231
<b>Apêndice 35</b> – Preparação da divulgação	233
<b>Apêndice 36</b> - Os cartazes e convites para a divulgação	235
<b>Apêndice 37</b> - Divulgação do projeto	236
<b>Apêndice 38</b> - Desdobrável e descascável de avaliação sobre a divulgação do projeto	240
<b>Apêndice 39</b> - Questionários entregues às crianças para avaliar o projeto seguida do seu tratamento de dados	241
<b>Apêndice 40</b> - Desenvolvimento do projeto, contado pelo mapa de conhecimentos	262
<b>Apêndice 41</b> - Visita de duas encarregadas de educação à escola no âmbito do projeto “Dia Mundial da Bolota”	267
<b>Apêndice 42</b> - Visita do “Zé Carumas” – Projeto “Oficina de Segurança”	268
<b>Apêndice 43</b> - Visita às instalações de uma empresa local de produção papeleira	269
<b>Apêndice 44</b> - Construção de marcadores de livros no âmbito do projeto “Dia Mundial da Bolota”	270
<b>Apêndice 45</b> - Visita à padaria e pastelaria de uma família da turma	271
<b>Apêndice 46</b> - Materiais construídos para a prática educativa	272
<b>Apêndice 47</b> - Comemoração dos aniversários na sala de aula	274

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1:</b> Número de crianças por idade e sexo .....	162
<b>Quadro 2:</b> Percurso escolar das crianças .....	162
<b>Quadro 3:</b> Atividades livres realizadas conforme as crianças iam chegando à sala no dia 7/3/2013 .....	163
<b>Quadro 4:</b> Atividades livres realizadas na manhã de 7/3/2013 .....	164
<b>Quadro 5:</b> Atividades livres realizadas no exterior na tarde de 7/3/2013.....	164
<b>Quadro 6:</b> Atividades livres realizadas conforme as crianças iam chegando à sala no dia 8/3/2013 .....	166
<b>Quadro 7:</b> Atividades livres realizadas na manhã de 8/3/2013 .....	167
<b>Quadro 8:</b> Atividades livres realizadas na tarde de 8/3/2013 .....	168
<b>Quadro 9:</b> Atividades livres realizadas a 13/3/2013.....	169
<b>Quadro 10:</b> Atividades livres no exterior da tarde de 13/3/2013.....	169
<b>Quadro 11:</b> Esquema de atividades do dia 7/3/2013 .....	170
<b>Quadro 12:</b> Esquema de atividades do dia 8/3/2013 .....	170
<b>Quadro 13:</b> Esquema de atividades do dia 13/3/2013 .....	170
<b>Quadro 14:</b> Quadro-síntese das notas de campo.....	171
<b>Quadro 15:</b> Categorias das atividades realizadas pelas crianças .....	172
<b>Quadro 16:</b> Observações de situações de cooperação no Jardim-de-Infância.....	186

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1:</b> Idade dos pais. ....	209
<b>Gráfico 2:</b> Situação profissional dos pais/encarregados de educação. ....	209
<b>Gráfico 3:</b> Com quem vive o(a) aluno(a). ....	209
<b>Gráfico4:</b> Avaliação da adequabilidade dos <i>workshops</i> à idade. ....	253
<b>Gráfico 5:</b> Avaliação da contribuição dos <i>workshops</i> para as aprendizagens dos conteúdos abordados. ....	254
<b>Gráfico 6:</b> Avaliação da contribuição dos <i>workshops</i> para aumentar a vontade de preservar o ambiente. ....	254
<b>Gráfico 7:</b> Avaliação da adequabilidade das dramatizações e música à idade. ....	255
<b>Gráfico 8:</b> Avaliação da contribuição das dramatizações e música para as aprendizagens dos conteúdos abordados. ....	256
<b>Gráfico 9:</b> Avaliação da contribuição das dramatizações e música para aumentar a vontade de preservar o ambiente. ....	256
<b>Gráfico 10:</b> Avaliação da adequabilidade das palestras à idade. ....	257
<b>Gráfico 11:</b> Avaliação da contribuição das palestras para a aprendizagem dos conteúdos abordados. ....	257
<b>Gráfico 12:</b> Avaliação da contribuição das palestras para aumentar a vontade de preservar o ambiente. ....	258
<b>Gráfico 13:</b> Avaliação da adequabilidade das atividades à idade. ....	259
<b>Gráfico 14:</b> Avaliação da contribuição das atividades da divulgação para as aprendizagens dos conteúdos abordados. ....	259

<b>Gráfico 15:</b> Avaliação da contribuição das atividades da divulgação para aumentar a vontade de preservar o ambiente. ....	260
---	-----

## Índice de Figuras

<b>Figura 1:</b> Área coberta do exterior e parte da área pavimentada com material macio. ....	158
<b>Figura 2:</b> Brinquedos disponíveis no exterior do Jardim-de-Infância. ....	158
<b>Figura 3:</b> Armário com foco de água. ....	158
<b>Figura 4:</b> Estante aberta com jogos didáticos. ....	159
<b>Figura 5:</b> Área de leitura constituída por uma estante aberta com revistas, um tapete e um puf. ....	159
<b>Figura 6:</b> Estante aberta com livros de literatura para a infância. ....	159
<b>Figura 7:</b> Área das construções, a um nível superior do solo, com diversos jogos disponíveis em caixas. ....	160
<b>Figura 8:</b> Área da <i>casinha</i> . ....	160
<b>Figura 9:</b> Planta da sala de atividades com a respetiva legenda. ....	161
<b>Figura 10:</b> Um exemplo de projeto-desenho realizado após a leitura da história “A casa da mosca Foscada” de Eva Mejuto que induziu este projeto relativo à capa da obra “A casa da Malta” de Fernando Namora. ....	176
<b>Figura 11:</b> Registo no quadro com desenhos de sugestões para o projeto e posterior divisão de tarefas pelas crianças, com o registo do seu número ou letra correspondente. ....	176
<b>Figura 12:</b> À esquerda estão os projetos-desenho das crianças utilizados para fazer as guardas do livro escolhido para o projeto, enquanto à direita está a capa construída pelo grupo – o produto final do projeto. ....	176
<b>Figura 13:</b> Crianças a reproduzirem, através da pintura, uma das personagens da história “Segue-me!” de José Campanari, que precisava de um casaco para se casar, daí o surgimento do projeto. ....	177
<b>Figura 14:</b> Dupla de crianças a utilizar técnicas de costura cooperativamente para fazer o casaco do elefante. ....	177
<b>Figura 15:</b> Produto final deste projeto. ....	177
<b>Figura 16:</b> Dramatização da história “Macaco de rabo cortado” de António Torrado com participação das crianças, que serviu de mote para introduzir o conceito de troca. ....	184
<b>Figura 17:</b> História improvisada com um desafio referente a uma troca, que necessitou da ajuda das crianças para ser justa e agradar às duas personagens. ....	184
<b>Figuras 18 e 19:</b> À esquerda a dramatização da história “Pimpim: A doçura do trabalho”, história da nossa autoria, com a participação do grupo que à direita dança uma coreografia previamente preparada. Esta história serviu para mostrar uma forma justa de ganhar dinheiro, mas principalmente para instigar nas crianças o desejo de criar uma nova área. ....	184
<b>Figura 20:</b> Investigação na comunidade, para observar características internas e externas das lojas. ....	185
<b>Figuras 21 e 22:</b> À esquerda as crianças estão a ser recebidas por responsáveis de um banco, numa das suas investigações e à direita as crianças estão a explorar uma caixa de multibanco. ....	185
<b>Figura 23 e 24:</b> Depois das investigações as crianças exploraram um parque infantil. ....	185



<b>Figura 25:</b> Esquema ilustrativo da cooperação existente no Jardim-de-Infância (Adaptado de Bronfenbrenner, 2002).....	186
<b>Figura 26:</b> Planeamento e distribuição das crianças por tarefas para a concretização do projeto “Vamos fazer um casaco ao elefante” e “A loja da turma ■”.....	187
<b>Figura 27:</b> Quadro com registo das informações recolhidas pelas crianças na comunidade sobre as lojas, que foram posteriormente distribuídas por cada criança para as representarem no mapa.....	187
<b>Figura 28:</b> Quadro com registo de tarefas essenciais para a execução do projeto “A loja” e a distribuição das crianças pelas mesmas. ....	187
<b>Figura 29:</b> Criança a desenhar/pintar livremente a fachada para a loja. ....	188
<b>Figura 30:</b> Criança a fazer artigo, a ser vendido na loja. ....	188
<b>Figura 31:</b> Crianças a acompanhar a cadência da música “A loja do mestre André” com o recurso a clavas. Esta atividade serviu de mote para a escolha do nome da sua loja.....	188
<b>Figura 32:</b> A loja concluída já com o nome escolhido pelo grupo – “A loja troca-tintas”. ....	189
<b>Figura 33:</b> Um exemplo de projeto-desenho realizado por uma criança do mealheiro que desejava construir.....	189
<b>Figura 34:</b> Criança em processo de construção do seu mealheiro, a cobrir a sua estrutura de papel e recipientes reutilizados com cola e papel de jornal. ....	189
<b>Figura 35:</b> Criança a pintar o seu mealheiro com apoio. ....	190
<b>Figura 36:</b> Mealheiros finalizados. ....	190
<b>Figura 37:</b> Foto de grupo depois do desfile de mealheiros, induzido pela história “Qual é o mais bonito” de Brigitte Minne, que teve todas as crianças como vencedoras, merecedoras de um reбуçado (o dinheiro fictício).....	190
<b>Figura 38:</b> Dramatização livre realizada individualmente com o recurso a uma caixa de cartão, enquanto o restante grupo tenta adivinhar que objeto representa a caixa para o(a) autor(a) da performance. Esta atividade, incitada pela audição da história “Não é uma caixa” de Antoinette Portais, levou o grupo a utilizar a caixa de cartão na construção do banco. .	191
<b>Figura 39:</b> Pintura da estrutura do banco feita de caixas de cartão reutilizadas. ....	191
<b>Figura 40:</b> Fundo da Caixa de Multibanco construído e pintado por um pequeno grupo de crianças. ....	191
<b>Figura 41:</b> Nome do banco escrito pelas crianças, depois de em grande grupo terem feito várias sugestões e votarem no nome preferido. ....	192
<b>Figura 42:</b> Colagem dos nomes e dos projetos-desenho realizados pelas crianças no banco construído.....	192
<b>Figura 43:</b> Nova área concluída: o Banco.....	192
<b>Figuras 44 e 45:</b> à esquerda está o dossie construído pelo grupo destinado ao registo bancário, no qual se anotam os depósitos e os levantamentos de cada criança como a figura à direita mostra. ....	193
<b>Figura 46:</b> Cartão individual, com nome, idade e número/letra da criança correspondente, para efetuar levantamentos e depósitos na Caixa de Multibanco.....	193
<b>Figura 47:</b> Atividade de expressão físico-motora em circuito, realizada a pares, que remete para as diferentes etapas do projeto com recurso a todos os materiais construídos para cada área de interesse. ....	193

<b>Figura 48:</b> Crianças a apanhar os rebuçados obtidos da pinhata (um porco mealheiro gigante), presente na mão de uma das estórias após a atividade de expressão físico-motora.	194
<b>Figura 49:</b> Crianças a distribuírem os rebuçados conseguidos da pinhata entre si, depois de terem descoberto uma forma de os dividir equitativamente por todos.	194
<b>Figura 50:</b> Crianças a brincarem livremente na nova área de interesse com os materiais por si construídos.	194
<b>Figura 51:</b> Registo da lengalenga “Um rebuçado... dois rebuçados” explorada em conjunto pelas crianças.	195
<b>Figura 52:</b> Criança a retirar moeda do saco que somada com a moeda do seu par, de acordo com as regras do jogo “Euro”, dirá que ação em conjunto cada par terá de realizar.	195
<b>Figura 53:</b> Criança a decifrar que ação tem de realizar com o seu par no jogo do “Euro”.	196
<b>Figura 54:</b> Crianças a decidirem que ações irão realizar para o grupo com o meu apoio (jogo do “Euro”).	196
<b>Figura 55:</b> Crianças a executar ação em cooperação (jogo do “Euro”).	196
<b>Figura 56:</b> Crianças a receberem uma galinha – a indutora de todo o projeto, que antes do nosso ingresso no Jardim-de-Infância, foi mote para o projeto “Grão a grão enche a galinha o papo”. Depois de a conhecerem, desenharam-na e pintaram-na numa lixa com lápis de cera, as suas representações foram transportas para t-shirts.	197
<b>Figuras 57 e 58:</b> Crianças a pintar o papel de jornal para servir de embrulho para o kit. ...	197
<b>Figura 59:</b> Alguns exemplos de fantoches construídos pelas crianças, acompanhado de um panfleto com dicas de poupanças sugeridas pelo grupo e uma nota personalizada com o rosto do(a) autor(a) do kit a levar para casa.	197
<b>Figuras 60 e 61:</b> Um exemplo de t-shirt oferecida por nós a cada criança (também contida no kit). À esquerda mostra a parte da frente, com o desenho da criança, e à direita a parte de trás, com o nome do projeto.	198
<b>Figura 62:</b> Crianças a receberem o nosso presente – as t-shirts – e a organizarem todo o material construído para o kit dentro do seu embrulho.	198
<b>Figura 63:</b> Kit pronto a levar para casa, com nota identificadora da criança autora.	198
<b>Figura 64:</b> Documentação da prática em exposição no átrio do Jardim-de-Infância.	199
<b>Figura 65:</b> O título da documentação da prática com a apresentação do projeto.	199
<b>Figura 66:</b> Dramatização para a comunidade do Jardim-de-Infância da história “Pimpim: A doçura do trabalho”.	200
<b>Figura 67:</b> Atividade de expressão físico-motora desenvolvida em pequenos grupos no dia da divulgação do projeto. Esta tarefa remeteu para o trabalho e teve direito a um pagamento (um rebuçado).	200
<b>Figura 68:</b> Criança a pintar mola, mais tarde utilizadas para levar um panfleto e uma lista de compras construídos pelo grupo de crianças responsável pela dinamização para casa.	200
<b>Figura 69:</b> Comunidade do Jardim-de-Infância a explorar elementos das áreas construídas pelas crianças dinamizadoras.	201
<b>Figura 70:</b> Grupo de crianças a demonstrar e a dançar com a comunidade educativa a coreografia que preparou para apresentar sobre o seu projeto.	201
<b>Figura 71:</b> Comunidade educativa a brincar livremente, na parte da tarde, num parque verde próximo do Jardim-de-Infância.	201

<b>Figura 72:</b> Processo de revisão do projeto com suporte ao mapa de conhecimentos em grande grupo. ....	202
<b>Figura 73:</b> Criança a registar no mapa de conhecimentos, utilizando um autocolante verde, a tarefa desenvolvida no projeto que mais gostou o auxílio de uma das estagiárias. ....	202
<b>Figura 74:</b> Crianças a prepararem-se para registar a sua opinião relativa ao projeto na sua globalidade. ....	202
<b>Figura 75:</b> Mapa de conhecimentos do projeto concluído, já com o registo feito pelas crianças das tarefas que mais gostaram de desenvolver ao longo do projeto. Como se pode concluir através dos autocolantes verdes colados, grande parte do grupo gostou mais da divulgação. ....	203
<b>Figura 76:</b> Método utilizado para avaliar a opinião das crianças relativamente a todo o projeto. O cor-de-rosa corresponde ao “não gostei”, o azul ao “gostei mais ou menos” e, por fim, o vermelho “gostei”. Como se pode concluir pelos autocolantes verdes colados, a maioria do grupo gostou do projeto. ....	203
<b>Figura 77:</b> Parte exterior da escola com campo de jogos misto. ....	205
<b>Figura 78:</b> A distribuição das mesas pela sala de aula. ....	206
<b>Figura 79:</b> À esquerda está o armário fechado com o material escolar, enquanto à direita estão duas estantes – uma com manuais e algum material escolar, enquanto na outra estão os portfólios individuais. ....	206
<b>Figura 80:</b> Dois placards com trabalhos expostos realizados pelas crianças. ....	207
<b>Figura 81:</b> O contrato pedagógico de turma. ....	207
<b>Figura 82:</b> Comboio com a distribuição dos aniversários das crianças por mês. ....	208
<b>Figura 83:</b> “Cilindro de apoio” ....	209
<b>Figura 84:</b> “Bola sorridente” ....	211
<b>Figura 85:</b> “Loja dos desafios”, cada bolsa contém um diferente. ....	211
<b>Figura 86:</b> A sala antes da reestruturação. ....	212
<b>Figura 87:</b> A sala após a reestruturação: quatro grupos de trabalho e uma mesa livre ao centro. ....	212
<b>Figura 88:</b> Planta da sala de aula no início da prática educativa. ....	213
<b>Figura 89:</b> Planta da sala após a nossa reestruturação. ....	213
<b>Figura 90:</b> O indutor de todo o projeto – o tronco. ....	215
<b>Figura 91:</b> O <i>brainstorming</i> resultante da exploração do indutor. ....	215
<b>Figura 92:</b> O nosso tronco ganhou raízes, oriundas da sua semente – a bolota. ....	221
<b>Figura 93:</b> Crianças pintaram a copa da “Árvore do conhecimento” para registar todos os momentos do projeto – o nosso mapa de conhecimentos em três dimensões. ....	221
<b>Figura 94:</b> Como toda a árvore, esta por ser do conhecimento, foi alimentada não por água, mas por um fio condutor (a lã azul) que uniu todos os momentos do projeto. ....	221
<b>Figura 95:</b> Um dos momentos em as crianças, em grande grupo, deu continuidade ao mapa de conhecimentos do projeto. ....	222
<b>Figura 96:</b> “Árvore de conhecimento” concluída. ....	222
<b>Figura 97:</b> Crianças já na zona florestal a deslocarem-se para o local da plantação. ....	223
<b>Figura 98:</b> Membros da autarquia local ligados à educação e o Sr. Vereador da educação a participar na atividade de reflorestação das crianças. ....	223
<b>Figura 99:</b> Uma das crianças a participar diretamente na plantação de um sobreiro com a ajuda de um assistente técnico da autarquia. ....	223

<b>Figura 100:</b> Planeamento da transformação dos sólidos geométricos em ecopontos por grupo.....	224
<b>Figura 101:</b> Grupo C a pintar o seu “reutilizeco”.....	224
<b>Figura 102:</b> Grupo D a pintar o seu ecoponto – “Vidrão”.....	224
<b>Figura 103:</b> O grupo A a pintar o seu ecoponto - "Pilhão".....	225
<b>Figura 104:</b> O grupo B a pintar o seu ecoponto - "papelão".....	225
<b>Figura 105:</b> Os ecopontos e o “Reutilizeco” concluídos.....	225
<b>Figura 106:</b> Crianças a fazerem a sua recriação individual da obra de Luís Droudil com recursos naturais.....	226
<b>Figura 107:</b> Criança com NEE a fazer a sua reprodução da obra de Luís Droudil.....	226
<b>Figura 108:</b> Telas individuais concluídas em processo de secagem.....	226
<b>Figura 109:</b> Crianças a pintarem a sua árvore de inverno construída com a reutilização de caixas de ovos.....	227
<b>Figura 110:</b> Crianças a rasgarem folhas de jornais para fazer pasta de papel.....	227
<b>Figura 111:</b> Crianças a moldar livremente pasta de papel.....	227
<b>Figura 112:</b> Folhas de papel resultantes da pasta de papel.....	228
<b>Figura 113:</b> Crianças a cobrir bolas de papel de jornal com cola branca e papel para fazer bonecos de neve.....	228
<b>Figura 114:</b> Crianças a construírem e pintarem estrelas/flores feitos com rolos de papel higiénico.....	228
<b>Figura 115:</b> Crianças a pintarem mochos feitos com papel higiénico.....	229
<b>Figura 116:</b> Mochos concluídos.....	229
<b>Figura 117:</b> Bonecos de neve concluídos.....	229
<b>Figura 118:</b> Árvore de inverno concluída enfeitada com mochos e estrelas/flores.....	229
<b>Figuras 119 e 120:</b> Exposição das telas resultantes da recriação da obra de Luís Droudil na biblioteca escolar.....	230
<b>Figura 121:</b> Exposição de um trabalho sobre a distribuição do sobreiro no território nacional, realizado no âmbito do projeto em paralelo com os distritos de Portugal – conteúdo de estudo do meio.....	230
<b>Figura 122:</b> Apresentação do início do desenvolvimento projeto.....	231
<b>Figura 123:</b> Apresentação das atividades realizadas no âmbito do projeto nos últimos dias antes da primeira pausa letiva.....	231
<b>Figura 124:</b> Partilha da construção da nossa árvore de conhecimentos e da visita à sala do “Zé Carumas”.....	232
<b>Figura 125:</b> Exemplo de um dos textos construídos referentes à visita à padaria/pastelaria de um dos elementos da turma (neste caso, é o texto do filho dos proprietários do estabelecimento comercial).....	232
<b>Figura 126:</b> Crianças a construírem, em grupo, os cartazes para a divulgação do seu projeto.....	233
<b>Figura 127:</b> Criança a fazer um convite para a divulgação.....	233
<b>Figura 128:</b> Crianças a prepararem as dramatizações para a divulgação.....	233
<b>Figura 129:</b> Crianças a prepararem a apresentação da sua palestra para a divulgação.....	234
<b>Figura 130:</b> Crianças a organizarem o seu <i>workshop</i> para a divulgação.....	234
<b>Figura 131:</b> Crianças a pintarem cenário para as dramatizações a realizar na divulgação.....	234
<b>Figura 132:</b> Cartazes da divulgação.....	235

<b>Figuras 133 e 134:</b> Convite para as várias turmas e famílias para a divulgação. ....	235
<b>Figuras 135 e 136:</b> Na figura à esquerda, uma dupla prepara-se para fazer um convite formal a uma das turmas da escola, enquanto na figura à direita, outra dupla convida o Senhor Vereador da Educação. ....	235
<b>Figura 137:</b> Dramatização da obra “Bolotas aos milhares!” de Maria Isabel Mendonça Soares.....	236
<b>Figura 138:</b> Dramatização da obra <i>A abóbora e a bolota</i> , adaptado de Katia Canton. ....	236
<b>Figura 139:</b> Crianças a cantarem uma música da sua autoria - "Reciclagem".....	236
<b>Figuras 140 e 141:</b> Tanto numa figura como na outra, as crianças estão a apresentar uma palestra. A da esquerda é sobre o deslizamento de terras – com uma experiência inerente –, enquanto a da direita é sobre a indústria papelreira. ....	237
<b>Figura 142:</b> Grupo de crianças a dinamizar <i>workshop</i> para colegas da escola sobre pasta de papel.....	237
<b>Figura 143:</b> Crianças a dinamizar <i>workshop</i> para colegas da escola sobre como reutilizar caixas de ovos para fazer cogumelos. ....	237
<b>Figura 144:</b> Crianças a dinamizarem <i>workshop</i> para colegas da escola sobre os efeitos da água nos terrenos com vegetação e sem vegetação.....	238
<b>Figura 145:</b> Crianças a dinamizar <i>workshop</i> para colegas da escola sobre como reutilizar rolos de papel higiénico para fazer mochos. ....	238
<b>Figura 146:</b> Famílias a assistirem às palestras, dramatizações e apresentação da música criada pelo grupo.....	238
<b>Figura 147:</b> Crianças a dinamizarem um <i>workshop</i> para o Sr. Vereador da Educação. ....	239
<b>Figura 148:</b> Sr. Vereador da Educação, dois encarregados de educação e um irmão de uma criança a participarem noutro <i>workshop</i> dinamizado por um grupo da turma.....	239
<b>Figura 149:</b> Crianças a apresentarem os trabalhos realizados ao longo do projeto às suas famílias.....	239
<b>Figuras 150 e 151:</b> À esquerda, a parte exterior do desdobrável construído pelas crianças no âmbito do projeto para o dia da sua divulgação e, à direita, o destacável presente no seu interior referente à avaliação da divulgação direcionada para os(as) participantes adultos(as). ....	240
<b>Figuras 152 e 153:</b> À esquerda, parte interna do desdobrável construído pelas crianças no âmbito do projeto para o dia da sua divulgação e, à direita, o destacável presente no seu interior referente à avaliação da divulgação direcionada para as crianças participantes. ....	241
<b>Figura 154:</b> Questionário de avaliação/registo de aprendizagens entregue às crianças depois do projeto. ....	242
<b>Figura 155:</b> Primeira página do questionário de avaliação/registo de aprendizagens referente às palestras organizadas para o dia da divulgação. ....	243
<b>Figura 156:</b> Segunda página do questionário de avaliação/registo de aprendizagens referente às palestras organizadas para o dia da divulgação. ....	244
<b>Figura 157:</b> Primeira página do questionário de avaliação/registo de aprendizagens referente aos <i>workshops</i> e dramatizações/música organizadas para o dia da divulgação (Foram entregues dois exemplares que, apesar de iguais, cada um era referente a uma das atividades).....	245
<b>Figura 158:</b> Segunda página do questionário de avaliação/registo de aprendizagens referente aos <i>workshops</i> e dramatizações/música organizadas para o dia da divulgação (Foram	

entregues dois exemplares que, apesar de iguais, cada um era referente a uma das atividades).	246
<b>Figura 159:</b> Criança a colar no mapa de conhecimentos o desenho pela qual se encarregou de fazer.	262
<b>Figura 160:</b> Registo no mapa de conhecimentos das lojas que as crianças conhecem, visto que os seus familiares são proprietários de lojas.	262
<b>Figura 161:</b> Registo ilustrado pelas crianças das lojas que viram na comunidade.	262
<b>Figura 162:</b> Elementos constituintes da loja identificados pelas crianças durante a visita pela comunidade.	263
<b>Figura 163:</b> Mapa de conhecimentos relativo à loja concluído.	263
<b>Figura 164:</b> Criança a complementar o mapa de conhecimentos com dados relativos ao dia da mãe.	263
<b>Figura 165:</b> Registo da história do "Pimpim: A doçura do trabalho".	264
<b>Figura 166:</b> Registo das observações realizadas nos bancos da comunidade, acompanhado do guião de investigação utilizado no processo de recolha de informação.	264
<b>Figura 167:</b> Registo no mapa de conhecimentos do processo de construção dos mealheiros.	264
<b>Figura 168:</b> Registo no mapa de conhecimentos do desfile dos mealheiros.	265
<b>Figura 169:</b> Registo no mapa de conhecimentos das poupanças conseguidas pelas crianças.	265
<b>Figura 170:</b> Parte do mapa de conhecimentos relativo ao banco concluído.	265
<b>Figura 171:</b> Mapa de conhecimentos referente à loja e ao banco concluída.	266
<b>Figura 172:</b> Registo dos vários momentos da divulgação no mapa de conhecimentos.	266
<b>Figura 173:</b> Mapa de conhecimentos do projeto concluído, já com a avaliação das crianças presente.	266
<b>Figura 174:</b> Duas mães – engenheiras florestais – a participar no projeto “Dia Mundial da Bolota”.	267
<b>Figura 175:</b> Encarregada de educação a apresentar as árvores produtoras de bolotas.	267
<b>Figura 176:</b> Esclarecimento de dúvidas sobre a exploração feita em torno de alguns produtos endógenos.	267
<b>Figura 177:</b> Zé Caruma a conversar com o grupo de crianças sobre os cuidados a ter com a floresta.	268
<b>Figura 178:</b> Foto de grupo com o Zé Carumas.	268
<b>Figura 179:</b> Crianças no laboratório da empresa local de produção de papel.	269
<b>Figura 180:</b> Crianças nas instalações industriais da empresa local de produção de papel.	269
<b>Figura 181:</b> Crianças no armazém da empresa local de produção papeleira.	269
<b>Figura 182:</b> Uma das tentativas das crianças para descobrir a posição correta dos diferentes triângulos que lhes foram entregues para chegarem à forma esperada – o pentágono.	270
<b>Figura 183:</b> Crianças a marcar a forma do marcador de livros num pacote de leite com recurso aos triângulos.	270
<b>Figura 184:</b> Criança a recortar o seu marcador de livros.	270
<b>Figuras 185 e 186:</b> Crianças a experimentarem técnicas de pasteleiro com o auxílio de profissional.	271
<b>Figura 187:</b> Crianças a moldarem massa de <i>croissant</i> .	271

<b>Figuras 188 e 189:</b> Na figura à esquerda, está a massa moldada pelas crianças e na da direita a mesma massa já cozida. ....	271
<b>Figura 190:</b> Pão a ser enfeitado por um dos proprietários da padaria e pastelaria e pelo seu filho – uma das crianças da turma. ....	272
<b>Figura 191:</b> Proprietária da padaria e pastelaria oferece lanche aos colegas do seu filho. .	272
<b>Figura 192:</b> Bolo de natal oferecido pelos proprietários da pastelaria e padaria – pais de uma das crianças da turma. ....	272
<b>Figuras 193 e 194:</b> À esquerda a Maria e à direita o Manuel, duas personagens fictícias com a qual explorámos os vários sistemas anatómicos do corpo humano. ....	273
<b>Figura 195:</b> À direita o mapa de Portugal Continental dividido por distritos e em cima um comboio criado para explorar as classes e ordens. ....	273
<b>Figura 196:</b> Mapas concelhios construídos em esferovite para explorar as diferentes freguesias do concelho. ....	273
<b>Figura 197:</b> Comemoração do aniversário de uma criança da turma, com a presença da mãe. ....	274
<b>Figura 198:</b> Uma das várias comemorações de aniversários com a presença dos pais na sala de aula. ....	274
<b>Figura 199:</b> Comemoração do aniversário desta estagiária e de uma das crianças da turma, com a presença da família da criança aniversariante. ....	274





## **Apêndice 1 - Descrição do jardim-de-infância**

---

### **1. Caracterização do agrupamento onde se insere o jardim-de-infância**

O Agrupamento de Escolas abarca quinze escolas: cinco de EPE, seis destinadas ao 1.º CEB, duas com a EPE e 1.º CEB e uma de 3.º CEB e Ensino Secundário. Acolhe, no presente ano letivo 1655 crianças, sendo 301 na EPE, 537 alunos do 1.º CEB, 265 alunos do 2.º CEB, 346 do 3.º CEB e 216 no Ensino Secundário.

Esta organização educativa conta no momento com o serviço público de várias personalidades imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças: 188 professores do quadro/formadores, 7 professores contratados, 6 técnicos superiores (uma psicóloga, uma terapeuta, uma técnica de diagnóstico e encaminhamento e 3 profissionais de RVC), 13 assistentes técnicos, 40 assistentes operacionais e 13 contratados no regime Emprego-Inserção.

### **2. Jardim-de-infância**

O Jardim-de-Infância é caracterizado pela sua infraestrutura moderna composta por vários cilindros, que se encaixam num jogo de cores, o vermelho e o cinzento.

O seu interior é dominado pelo branco com pequenos apontamentos de cor pelos corredores, tanto de trabalhos realizados pelas crianças como pelos seus bens pessoais que se encontravam arrumados nos armários/estantes, também brancos.

Do espaço interior faz parte três salas de atividades curriculares, uma sala comum para a Componente de Apoio à Família e o prolongamento de horário, um gabinete, um espaço de arrumação e instalações sanitárias: três para as crianças e uma para os adultos. No entanto, tem mais duas salas de EPE que funcionam nas instalações do 1.º CEB.

#### **2.1. Espaço exterior**

O espaço exterior do Jardim-de-Infância é amplo e plano, todo ele vedado com um gradeamento de forma a possibilitar uma maior segurança para as crianças nos períodos de recreio. Este espaço está organizado em várias áreas distintas que potenciam diversas atividades.

Assim, este espaço contém uma área coberta restrita, uma caixa considerável com casca de pinheiro e uma área pavimentada com um material macio adequado às idades, com algumas estruturas/equipamentos fixadas, nomeadamente três molas/cavalinhos e um escorrega, evitando que as crianças se magoem em eventuais quedas. Sendo a restante área pavimentada com material duro, também essencial,

destina-se à prática de atividades de outro carácter, como andar de triciclo, correr, jogar, entre outros.



**Figura 1:** Área coberta do exterior e parte da área pavimentada com material macio.

Relativamente aos materiais disponíveis, este contém vários triciclos, blocos de construção, bolas, andas, entre outros brinquedos.



**Figura 2:** Brinquedos disponíveis no exterior do Jardim-de-Infância.

## 2.2. Sala de atividades

A sala de atividades é aquecida, tem um solo de fácil lavagem, é muito iluminada, devido à luz natural oriunda das janelas presentes na sua totalidade numa das paredes, conferindo ao espaço um aspeto arejado e natural. As paredes e os armários são igualmente brancos, tal como a bancada, que tem um foco de água, realçando-se na branquidão os materiais didáticos, brinquedos, jogos diversificados, livros, mesas, canetas de feltro e lápis e trabalhos expostos, entre outros muito coloridos, visíveis e ao alcance de todas as crianças.



**Figura 3:** Armário com foco de água.

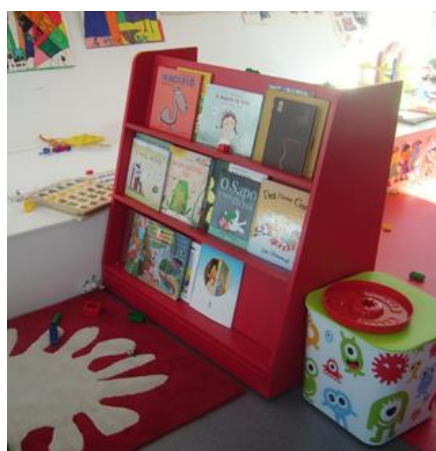


**Figura 4:** Estante aberta com jogos didáticos.

Os armários na sua maioria são abertos à exceção de dois, um com alguns jogos e outro com os portfólios individuais das crianças, aos quais todos têm acesso. Relativamente aos que não se encontram ao nível das crianças, contêm algum material que só está ao dispor das crianças quando a educadora assim entender. Estes elementos encontram-se organizados na sala em harmonia, existindo uma área macia reservada à leitura com um tapete, um puf e duas estantes: uma com vários livros e outra com trabalhos realizados pelas crianças.



**Figura 6:** Área de leitura constituída por uma estante aberta com revistas, um tapete e um puf.



**Figura 5:** Estante aberta com livros de literatura para a infância.

Junto a este espaço pudemos observar uma área destinada às construções constituída por caixas de fácil identificação dos jogos contidos no seu interior, a um nível superior do solo, onde não há circulação de crianças que possam interferir nas construções em decurso.



**Figura 7:** Área das construções, a um nível superior do solo, com diversos jogos disponíveis em caixas.

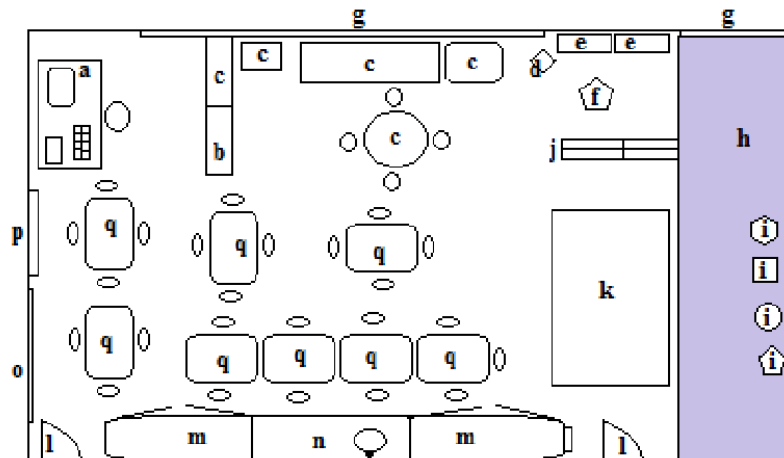
A área da *casinha* tinha uma quantidade suficiente e diversificada de brinquedos e infraestruturas apelativas ao jogo de faz-de-conta que remetiam para diversas atividades domésticas e sociais, como o móvel de cozinha com alguns eletrodomésticos e alimentos fictícios, a tábua de passar a ferro e a cama de bonecas com as respetivas. Na proximidade desta área existia ainda à disposição das crianças uma caixa com diversas peças de roupa, calçado, acessórios e fantoches para as suas brincadeiras, ficando o restante espaço reservado às mesas. Devido ao espaço limitado entre as mesas, as crianças estavam limitadas ao deslocamento livre numa zona revestida com um tapete sintético mole, ideal para brincadeiras que envolvam movimentação global e contacto corporal com o solo.



**Figura 8:** Área da *casinha*.

Relativamente à distribuição das crianças pelas mesas, esta era realizada de acordo com as idades: três mesas unidas para as nove crianças de três anos e quatro mesas retangulares distribuídas, cada uma de quatro lugares, para as crianças de idades compreendidas entre os quatro e seis anos. Enquanto as cadeiras dos mais novos têm a letra inicial do nome do respetivo utilizador predefinido e as cadeiras

dos mais velhos um número que lhe foi associado. Uma organização do espaço como a figura que se segue representada.



**Legenda:**

**a**-secretária com computador e impressora; **b**-móvel com materiais de expressão plástica; **c**-mobiliário da área intitulada de *casinha*; **d**-caixa com roupas e acessórios; **e**-estantes com livros e revistas; **f**-puf; **g**-janelas; **h**-área superior; **i**-jogos de construção; **j**-estante com livros num lado e jogos noutro; **k**-tapete; **l**-porta; **m**-armário fechado com porta; **n**-armário com foco de água; **o**-corticite; **p**-quadro branco; **q**-mesas com cadeiras.

**Figura 9:** Planta da sala de atividades com a respetiva legenda.

### 2.3. Material exposto

É uma sala com muitos trabalhos expostos, tanto nas corticites como pelas várias paredes e janelas, muitos executados no âmbito do seu projeto pedagógico “O dinheiro na nossa vida” e outros de índole mais utilitário (uma tabela de presenças diárias e um cartaz com o registo das datas de aniversário).

#### → Tabela de presenças diárias

As presenças diárias são realizadas numa tabela de dupla entrada constituída por duas colunas. A primeira contém os números e as letras coligadas ao nome de cada criança, as letras para as crianças de três anos de idade, sendo a inicial dos seus nomes, e os números para as restantes com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade. Enquanto a segunda coluna, encontra-se em branco com pedaços de velcro para, diariamente, cada criança registar a sua presença com um cartão que contém uma letra ou um número, conforma a idade da criança, na frente e um pedaço de velcro atrás para ligar à coluna em causa.

## Apêndice 2 - Caraterização do grupo

O grupo com a qual desenvolvemos a prática educativa era heterogéneo constituído por vinte e cinco crianças, crianças com idades e sexo diferente como como a quadro 1 demonstra.

**Quadro 1:** Número de crianças por idade e sexo

3 Anos		4 Anos		5 Anos		6 Anos ou mais	
Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
4	5	6	0	6	4	0	0

Da análise do quadro 1 pode-se constatar que há nove crianças de sexo feminino e dezasseis de sexo masculino. Podendo-se ainda verificar que há maior prevalência de crianças de sexo masculino, sendo os mesmos, também as crianças mais velhas.

Ainda assim, este grupo de crianças não se distingue apenas pelo sexo e idade. Estas crianças têm tempos de integração no JI também distintos, como o quadro 2 apresenta.

**Quadro 2:** Percurso escolar das crianças

Frequentam pela 1ª vez			Frequentam pela 2ª vez			Frequentam pela 3.ª vez ou mais	
3 Anos	4 Anos	5 Anos	3 Anos	4 Anos	5 Anos	4 Anos	5/6 Anos
9	1	1	0	5	1	0	9

Com a análise da tabela anterior, observa-se que neste grupo quinze crianças renovaram a sua matrícula, entre as quais nove pela segunda vez e seis pela primeira vez, enquanto as restantes crianças agregaram-se ao Jardim-de-Infância no ano letivo presente.

### Apêndice 3 - Notas de Campo

#### 1. Notas de campo

##### 1.1. Dia 7 de março de 2013

**09:00** – Entrada na Sala:

- À medida que as crianças entram, retiram do cesto a letra<sup>16</sup> ou o número<sup>17</sup> que corresponde a cada um e marcam a sua presença.
- Algumas crianças de 3 anos distribuem as fichas de trabalho pelas mesas (a pedido da Educadora). O tema das fichas está relacionado com os conteúdos abordados no dia anterior.
- Enquanto esperam pelos colegas que ainda não chegaram, brincam livremente, mudando de atividades ao longo do período (Quadro 3: levantamento de informação às 09:13).

**Quadro 3:** Atividades livres realizadas conforme as crianças iam chegando à sala no dia 7/3/2013

Número de crianças	Idades <sup>18</sup>	Atividade
4	4 e 5	Puzzles
3	3	Desenho
4	3	Casinha
5	5	Jogos de construção
2	5	Conversas

- Depois de todos terem chegado, as crianças ocupam os seus lugares.

Início de uma atividade dirigida pela Educadora:

- É feita a revisão de uma tabela realizada noutra sessão – síntese de uma história sobre várias profissões e dias da semana (atividade em torno da história: “*Tino Tonto*”).
- A Educadora lê o que se pretende em cada uma das fichas e dá explicações a algumas crianças (pede que seja dada atenção especial a alguns casos).
- Algumas crianças assumem uma incorreta postura sentada.
- Para apoiar as crianças de 3 anos que apresentaram algumas dificuldades, a Educadora recorre a dois cestos onde coloca quantidades diferentes de um mesmo objeto. As crianças contam, compararam e pegam nos dois cestos.
- Enquanto as crianças cumprem a tarefa, a Educadora circula pela sala, apoiando-as.

<sup>16</sup> Crianças de 3 anos.

<sup>17</sup> Crianças de 4 e 5 anos.

<sup>18</sup> As idades indicadas estão de acordo com a informação relativa ao início do ano letivo.

- À medida que terminam as suas tarefas, as crianças brincam livremente pelo espaço, mudando de atividades ao longo do período (Quadro 4: levantamento de informação às 10:17).

**Quadro 4:** Atividades livres realizadas na manhã de 7/3/2013

Número de crianças	Idades	Atividade
3	Todas	Puzzles
4	3 e 5	Desenho
3	3	Casinha
5	5	Jogos de construção
5	Todas	Ouvir histórias
4	Todas	Outos jogos

**10:30** – Pausa para o leite: Em fila, a pares (um mais novo com um mais velho) vão para a sala polivalente, acompanhados pela Assistente Operacional.

**10:45** – Atividades livres:

- As crianças mais velhas recebem exercícios de matemática para resolver (adição até 10 - preenchimento de sequência numérica até 10);
  - Estratégias utilizadas pelas crianças:
    - Cálculo mental;
    - Contagem pelos dedos;
    - Contagem de objetos (usando uma caixa com pedrinhas).
  - Algumas crianças escrevem os números ao contrário.
- Algumas crianças (em pequenos grupos heterogéneos, rotativamente) pintam o presente para o dia do pai – porta-moedas em papel, previamente cortado pela Assistente Operacional.
- Algumas crianças brincam livremente pelo espaço (distribuição de atividades por idades, mantendo-se a rotatividade e distribuição pelas atividades descritas no Quadro 2, tendo, no entanto, reduzido o número de crianças na área da leitura, visto não haver nenhum adulto a contar histórias no local).
- Duas crianças correm pela sala com aviões de lego e a educadora diz: *“Já vos disse que não podem correr pela sala”*.

**12:00** – Almoço.

**13:00** – Atividades livres no exterior, com outras crianças do JI (Quadro 5: levantamento de informação às 13:25).

**Quadro 5:** Atividades livres realizadas no exterior na tarde de 7/3/2013

Número de crianças	Idades	Atividade
2	3	Faz-de-conta



3	4	Baloços
6	4 e 5	Jogar à bola
3	3	Jogos de construção
3	3 e 4	Triciclos
5	3 e 5	Conversar
2	3 e 5	Correr

**13:30** – Regresso à sala.

Início de uma atividade dirigida pela Educadora:

- As crianças entram e a Educadora informa-as sobre as atividades da tarde;
- Crianças sentam-se nos seus lugares (verifica-se uma incorreta postura, na maioria dos casos, por parte das crianças de 4 e 5 anos);
- Educadora, de pé, apresenta a capa, autor e ilustrador, bem como as guardas do livro;
- Educadora, de pé, conta a história “Pote Pinote”:
  - Lê com o livro voltado para as crianças, apontando para as imagens;
  - Faz diferentes entoações,
  - Faz pausas na leitura para:
    - Esclarecer sobre significado de palavras,
    - Fazer a interpretação da história.
    - Fazer perguntas para que crianças revejam o lido e relacionem com o projeto.
    - Fazer perguntas para crianças preverem o desenrolar da história.
- No final, são lembradas todas as histórias relacionadas com a temática (o dinheiro): malefícios de não ganhar dinheiro de forma correta/benefícios de ganhar dinheiro em virtude do nosso trabalho.
- A educadora mostra várias imagens (rulote, saíote, pote, chicote, caixote...) e pede que as identifiquem:
  - Chama a atenção para o fim da palavra (OTE – o mesmo som em todas as palavras);
  - Procuram na história as palavras terminadas em OTE;
  - Educadora escreve as palavras no quadro (maiúsculas/letra de imprensa) e uma criança vai rodear o grafema do som OTE;
  - Constroem frases com as palavras de forma a rimarem;
  - Com as frases, constroem uma pequena história.
- Educadora pergunta quem quer ilustrar a história criada (é dada liberdade para que cada criança faça o que mais gosta), formando-se grupos heterogéneos:
  - As crianças que decidem ficar com esta tarefa são informadas do que devem fazer – cada uma ilustra uma frase com pinturas e recortes;
  - Os desenhos e frases são colados num cartaz pelas restantes crianças.

- A educadora pede às crianças de 5 anos para copiarem as palavras (maiúsculas/letra de imprensa) para junto de cada imagem.
- Uma criança pega mal no lápis e a Educadora refere que já não corrige a posição porque ela, desta forma, escreve com uma letra bonita.

#### Atividades livres:

- Rotativamente, pequenos grupos continuam a prenda do dia do pai e as restantes brincam livremente pelas atividades de sua preferência. Continuamos a verificar uma maior participação nos jogos e na casinha.
- Ao longo do dia, observámos que as crianças são livres de ir ao W.C., muito embora informem a Educadora ou Assistente Operacional.
- A educadora diz a um grupo de crianças de 3 anos: *“não podem correr na sala”*.

### 1.2. Dia 08 de março de 2013

#### 09:00 – Entrada na Sala:

- À medida que as crianças entram marcam a sua presença na tabela.
- A Educadora distribui as fichas com a ajuda de duas crianças de 5 anos.
- As crianças brincam livremente, enquanto aguardam pela chegada das restantes crianças (Quadro 6: levantamento de informação às 09:10).

**Quadro 6:** Atividades livres realizadas conforme as crianças iam chegando à sala no dia 8/3/2013

Número de crianças	Idades	Atividade
4	3 e 5	Casinha
4	4 e 5	Jogos de construção
5	3 e 5	Conversar
2	3	Brincar ao faz-de-conta

- Depois de todos terem chegado, as crianças ocupam os seus lugares.

#### Início de uma atividade dirigida pela Educadora:

- É feita a revisão das atividades do dia anterior.
- A Educadora lê o que se pretende em cada uma das fichas, fazendo o acompanhamento individual a algumas crianças.
- Algumas crianças mantêm a já observada incorreta postura na cadeira.

Atividades livres:

- Rotativamente, as crianças brincam livremente (Quadro 7: levantamento de informação às 09:52) e continuam os trabalhos em torno do presente do dia do pai, com o auxílio da Educadora (grupos de três a quatro crianças de cada vez).

**Quadro 7:** Atividades livres realizadas na manhã de 8/3/2013

Número de crianças	Idades	Atividade
4	3	Casinha
3	5	Jogos de construção
4	4 e 5	Jogos de tabuleiro
2	3 e 4	Outros jogos
3	3 e 5	Ver livros
2	5 e 3	Desenhar
4	3 e 4	Brinquedos próprios

**10:30** – Pausa para o leite.

**10:45** – Atividades livres:

- Rotativamente as crianças, em pequenos grupos continuam a prenda do dia do pai e brincam livremente. Enquanto a Assistente Operacional apoia na confeção dos presentes, a Educadora joga damas com um grupo de crianças, rotativamente. São várias as que esperam pela sua vez de jogar. A Educadora informa que depois deste irá introduzir as damas e, posteriormente, o xadrez.

**12:00** – Almoço (Não ocorrem atividades livres no exterior depois da refeição pelo facto de estar a chover e estar frio).

**13:00** – Início de uma atividade dirigida pela Educadora:

- A Educadora, de pé, apresenta a capa, autor e ilustrador, bem como as guardas do livro “O traseiro do rei”.
- As crianças fazem a previsão dos acontecimentos da história através das imagens.
- A Educadora faz a leitura da história, relacionando-a com o dia anterior.
- As crianças são solicitadas para repetir os momentos mais importantes da história, a cada novo acontecimento marcante.
- Uma criança de 5 anos é convidada a desenhar o traseiro do rei e várias crianças de 3 e 4 anos pintam o desenho. Outras crianças de 5 anos, juntam-se à atividade. Aquelas que não se encontram a pintar, brincam livremente.
- O desenho é afixado no placar e a Educadora explica o jogo que se irá realizar. Com a ajuda das crianças, as mesas e cadeiras são afastadas para criar espaço:

- As crianças fazem uma roda em torno da imagem e, seguindo as indicações do grupo, cada criança, individualmente e de olhos vendados, cola um pote de cartão no desenho.
- Algumas crianças não querem jogar, sendo deixadas à vontade para participar enquanto orientadoras.
- Algumas crianças de 3 e 4 anos apresentam dificuldade nas noções de esquerda/direita, sendo as indicações adaptadas para lado da janela/lado da porta.
- Uma criança de 3 anos mostra-se receosa em vender os olhos e é encorajado pela Educadora. No final, a Educadora passa a mão pela cabeça da criança enquanto a abraça e diz: *“vês que conseguiste!”*
- Todas vitórias são festejadas.

#### 14:00 – Atividades livres

- As crianças brincam livremente (Quadro 8: levantamento de informação às 14:42). Algumas crianças vão sendo chamadas para se juntar à Educadora para fazerem o presente do dia do pai e quando terminam voltam para as atividades livres, sendo chamadas outras para aquele lugar. Encontram-se três a quatro crianças, de cada vez, junto da Educadora para a realização desta tarefa.

**Quadro 8:** Atividades livres realizadas na tarde de 8/3/2013

Número de crianças	Idades	Atividade
3	3	Casinha
3	4 e 5	Jogos de construção
3	4 e 5	Jogos de tabuleiro
2	4	Outros jogos
6	3 e 5	Puzzles
4	3 e 4	Plasticina

- As crianças que estiveram a brincar com a plasticina, fizeram-no a pedido da Educadora, não tendo estado na atividade mais do que dez minutos.

### 1.3. Dia 13 de março de 2013

#### 09:00 – Entrada na Sala:

- As crianças entram e marcam a presença na tabela.
- As crianças brincam livremente, aguardando a chegada dos restantes elementos do grupo (Quadro 9: levantamento de informação às 09:05).

**Quadro 9:** Atividades livres realizadas a 13/3/2013

Número de crianças	Idades	Atividade
4	Todas	Puzzles
3	4	Brinquedos próprios
6	Todas	Conversa

- É feita a revisão do dia anterior e entregue uma ficha relacionada com o tema.
- À medida que as crianças terminam a ficha, brincam livremente (tendo em conta que estivemos a apoiar as crianças no termino das fichas, não foi possível registar as atividades livres).

**10:35** – Experiências: Atividade dinamizada por uma docente de outra escola numa sala apropriada situada num dos blocos do 1º CEB.

**12:00** – Almoço.

**13:00** – Atividades livres no exterior com as restantes crianças do JI (Quadro 10: levantamento de informação às 13:30).

Todas as crianças das várias turmas são reunidas à volta de uma mesa, colocada no exterior, para cantar os parabéns a uma das crianças do JI.

**Quadro 10:** Atividades livres no exterior da tarde de 13/3/2013

Número de crianças	Idades	Atividade
5	3 e 5	Faz-de-conta
3	3 e 4	Baloços
6	4 e 5	Jogar à bola
2	3	Jogos de construção
2	3 e 4	Triciclos
4	3 e 5	Conversar
3	3 e 5	Correr

**14:00** – Atividades livres

- A Educadora chama quatro crianças que ainda não terminaram o presente do dia do pai para se juntarem à Assistente Operacional a fazê-lo.
- É reunido um grupo de cinco crianças para realizar uma atividade de expressão plástica com a Educadora.
- As restantes crianças brincam livremente pela sala. Tendo em conta que as duas adultas em sala (estagiárias) se distribuíram entre a área da leitura e a área dos puzzles, as restantes crianças acabaram por passar todo o tempo nestas duas áreas, tendo havido poucas alterações nos grupos.

**14:30 – Dramatização**

- Utilizando os adereços realizados com a Educadora, as crianças de quatro e cinco anos são organizadas por forma a realizar um teatro de fantoches. A narração é feita pela Educadora e as crianças, seguindo a sua indicação, dão voz às personagens. O público é constituído pelas crianças de 3 anos.

**2. Análise-síntese das notas de campo: as rotinas**

Os quadros 11, 12 e 13 representam o esquema de atividades dos dias 7, 8 e 13 de março.

**Quadro 11:** Esquema de atividades do dia 7/3/2013

<b>7 de março de 2013</b>	
<b>Hora</b>	<b>Atividade</b>
09:00 – 10:30	Marcação das presenças Revisão de um trabalho feito anteriormente Resolução de fichas de trabalho
10:30 – 10:45	Pausa para o leite em sala comum
10:45 – 12:00	Atividades livres
12:00 – 13:00	Pausa para almoço no refeitório
13:00 – 13:30	Atividades livres no exterior
13:30 – 14:30	Leitura de uma história Exploração do texto
14:30 – 15:00	Atividades Livres

**Quadro 12:** Esquema de atividades do dia 8/3/2013

<b>8 de março de 2013</b>	
<b>Hora</b>	<b>Atividade</b>
09:00 – 10:30	Marcação das presenças Revisão do dia anterior Resolução de fichas de trabalho
10:30 – 10:45	Pausa para o leite em sala comum
10:45 – 12:00	Atividades livres
12:00 – 13:00	Pausa para almoço no refeitório
13:00 – 14:00	Leitura de uma história Exploração do texto Realização de um jogo adaptado em torno da história
14:00 – 15:00	Atividades livres

**Quadro 13:** Esquema de atividades do dia 13/3/2013

<b>13 de março de 2013</b>	
<b>Hora</b>	<b>Atividade</b>
09:00 – 10:00	Marcação das presenças Revisão do dia anterior Resolução de fichas de trabalho

10:00 – 10:35	Atividades livres
10:35 – 12:00	Sessão de Ciências da Natureza
12:00 – 13:00	Pausa para almoço no refeitório
13:00 – 14:00	Atividades livres no exterior
14:00 – 14:30	Atividades livres
14:30 – 15:00	Peça de teatro sobre história do dia anterior

Analisando os quadros 11, 12 e 13, pudemos verificar que os dias em análise estão marcados por uma rotina diária caracterizada pela alternância entre atividades dirigidas pela Educadora e atividades de índole livre. Muito embora no quadro 10 não se verifique a ocorrência de atividades livres no exterior, de acordo com as notas de campo referentes ao mesmo dia, estas não ocorreram por questões meteorológicas, tendo ocorrido nos restantes dias e havendo a informação que esta é uma norma da rotina diária, sempre que se reúnem condições necessárias.

### 3. Análise-Síntese das notas de campo: as atividades livres

O quadro 14 apresenta a condensação de informação obtida através das notas de campo apresentadas nos quadros 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8. O quadro 15 foi construído com base na análise ao quadro 12 e nas notas de campo, tendo sido criadas categorias de atividades realizadas pelas crianças.

**Quadro 14:** Quadro-síntese das notas de campo

Atividades	Número de crianças								Total
Puzzles	4	3				6	4		17
Casinha	4	3		4	4	3			18
Desenho	3	4			2				9
Jogos de construção	5	5		4	4	3			21
Conversas	2		5	5			6	4	22
Ouvir histórias		3							3
Outros jogos		4			2	2			8
Brincar ao faz-de-conta			2	2				5	9
Baloços			3					3	6
Jogar à bola			6					6	12
Correr			2					3	5
Triciclo			3					2	5
Jogos de tabuleiro					4	3			7
Ver livros					3				3
Brinquedos próprios					4		3		7
Plasticina						4			4
Jogos de construção no exterior			3					2	5

**Quadro 15:** Categorias das atividades realizadas pelas crianças

Categorias	Total
Desenhos	9
Brincadeiras	34
Jogos	53
Plasticina	4
Livros	6
Recreio	33

Através do quadro 15, pudemos verificar uma maior incidência na participação das crianças nos jogos, brincadeiras e recreio e uma menor participação em atividades que envolvem a plasticina.



## Apêndice 4 - Um exemplo de avaliação diária<sup>19</sup>

---

### Pontos fortes

- Atitudes e comportamento do grupo:
  - As crianças, de modo geral, evidenciaram autoconfiança e sentido de valor pessoal;
  - As crianças, de modo geral, demonstraram que são capazes de fazer escolhas e tomar decisões;
  - As crianças conceberam uma sucessão de ações necessárias à conclusão das tarefas;
  - As crianças, de modo geral, evidenciaram “vontade” em se focalizar no plano; empenho e resistência perante distrações;
  - As crianças, de modo geral, conseguiram distanciamento, quando envolvidas numa atividade, mostrando-se motivadas;
  - As crianças, de modo geral, procuraram o contato, iniciaram interações e estabeleceram relações positivas com os seus pares e com os adultos;
  - As crianças, de modo geral, foram capazes de identificar necessidades, determinar o que é importante, fazer escolhas e tomar decisões;
  - As crianças, de um modo geral, estiveram altamente motivadas para usar a sua capacidade de organização para contribuir para o bem-estar de todos;
- Domínios essenciais:
  - As crianças, de modo geral, sentiram-se atraídas pelas atividades apresentadas, que requeriam destreza e precisão de movimentos;
  - As crianças, de modo geral, demonstraram destreza no uso dos materiais e utensílios apresentados;
  - As crianças, de modo geral, demonstraram capacidades manipulativas básicas na manipulação dos materiais apresentados;
  - As crianças, de modo geral, gostaram de participar nas diferentes situações que envolveram amplas movimentações;
  - As crianças, de modo geral, movimentaram-se e orientaram-se no espaço com eficácia e dominaram uma série de movimentos básicos de locomoção;
  - As crianças, de modo geral, controlaram e coordenaram diferentes movimentos básicos, quando se envolveram na exploração das diferentes estruturas físicas;
  - As crianças, de modo geral, utilizaram adequadamente os diferentes equipamentos nos jogos físicos;

---

<sup>19</sup> Referências Bibliográficas:

Portugal, G. e Laevers, F. (2010). Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora.

- As crianças, de modo geral, realizaram adequadamente todo o tipo de tarefas propostas que envolveram o corpo;
- As crianças, de modo geral, demonstraram gosto pela exploração e manipulação dos materiais apresentados, expressando-se;
- As crianças, de modo geral, utilizaram a cor para se expressar;
- As crianças, de modo geral, evidenciaram destreza no uso de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais;
- As crianças, de modo geral, utilizaram as propriedades da mímica;
- As crianças, de modo geral, nos momentos de brincadeira livre, utilizaram propriedades do faz-de-conta para se expressar;
- As crianças, de modo geral, utilizaram adequadamente conceitos e operações simples quando lidaram com as quantidades e números de rebuçados;
- As crianças, de modo geral, lidaram adequadamente com os conceitos espaciais;
- As crianças, de modo geral, comunicaram com confiança, demonstrando gosto pela participação em atividades onde a linguagem tem um papel de realce;
- As crianças, de modo geral, durante as participações orais, apresentaram uma forma mais adequada de comunicar;
- As crianças, de modo geral, compreenderam as funções da linguagem escrita;
- As crianças, de modo geral, compreenderam o sentido das palavras e a essência dos comunicados;
- As crianças, de modo geral, têm uma compreensão básica dos processos de economia e a importância da gestão do dinheiro;
- As crianças, de modo geral, valorizaram o seu trabalho e o do outro;
- As crianças, de modo geral, compreenderam a forma como a sociedade se organiza, evidenciando o valor do trabalho.

### **Aspetos a melhorar**

- O circuito exigia bastante atenção da parte dos adultos, já que deles dependia o transporte de alguns elementos essenciais à ação de cada par. Numa próxima atividade que envolva esta estratégia, será melhor colocar mais elementos, possibilitando uma maior autonomia das crianças para avançarem nas suas tarefas, de forma mais fluida.

Apêndice 5 - Ficha G1<sup>20</sup>

Nº	Níveis de Bem-Estar						Níveis de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
1			X						x				Falta muito ao JI.
2					x					x	X	?	Excelente desenvolvimento. Desfruta plenamente das atividades e explorações.
3				x					x				
4				x						x			
5					x					x	X	?	Excelente desenvolvimento. Desfruta plenamente das atividades e explorações.
6			X	x		?				x			Não participa em jogos e procura muito a companhia de adultos.
7				x						x			
8				x							X		
9					x						X		Excelente desenvolvimento. Desfruta plenamente das atividades e explorações.
10					x						X		Excelente desenvolvimento. Desfruta plenamente das atividades e explorações.
11				x					x				Por vezes, custa-lhe prestar atenção.
12				x					x				Por vezes, custa-lhe prestar atenção. Prefere tarefas de curta duração.
13				x						x			
14			X						x				Crianças com elevado nível de dificuldade, inclusivamente, na oralidade.
15			X						x				Crianças com elevado nível de dificuldade, inclusivamente, na oralidade.
16				x					x				Por vezes, custa-lhe prestar atenção. Prefere tarefas de curta duração.
17			X	x		?			x	x		?	Demonstra, essencialmente, preferência pelas brincadeiras a pares
18				x							X		
19			X	x		?			x				
20				x					x				
21					x						X		
22				x							X		Por vezes, custa-lhe prestar atenção.
23				x					x				
24					x					x			
25				x						x			

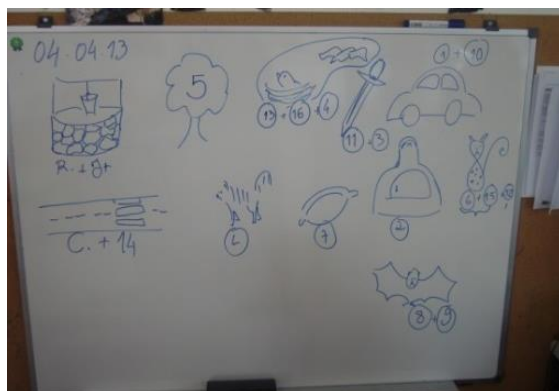
<sup>20</sup> Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

## Apêndice 6 - Projeto “Encapar a obra de Fernando Namora”



**Figura 10:** Um exemplo de projeto-desenho realizado após a leitura da história “A casa da mosca Foscada” de Eva Mejuto que induziu este projeto relativo à capa da obra “A casa da Malta” de Fernando Namora.

3/4/2013



**Figura 11:** Registo no quadro com desenhos de sugestões para o projeto e posterior divisão de tarefas pelas crianças, com o registo do seu número ou letra correspondente.

4/4/2013



**Figura 12:** À esquerda estão os projetos-desenho das crianças utilizados para fazer as guardas do livro escolhido para o projeto, enquanto à direita está a capa construída pelo grupo – o produto final do projeto.

5/4/2013

## Apêndice 7 - Projeto “Vamos fazer um casaco ao elefante”

---



**Figura 13:** Crianças a reproduzirem, através da pintura, uma das personagens da história “Segue-me!” de José Campanari, que precisava de um casaco para se casar, daí o surgimento do projeto.

10/4/2013



**Figura 14:** Dupla de crianças a utilizar técnicas de costura cooperativamente para fazer o casaco do elefante.

17/4/2013



**Figura 15:** Produto final deste projeto.

2/5/2013

## Apêndice 8 - Planificações dos projetos desenvolvidos

**Mini Projeto:** Encapar a obra de Fernando Namora

**Data de início:** 03/04/2013

<b>Recursos</b>	<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obras:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ “A casa da mosca fosca” de Eva Majuto;</li> <li>○ “O que é que a varanda tem?”, cancionero popular, incluído na obra “Brincar também é poesia” de Catarina Ferreira;</li> <li>○ “O coelhinho branco” de Xosé Ballesteros;</li> </ul> </li> <li>• Papel e cartão</li> <li>• Lápis de cor e canetas de feltro</li> <li>• Colas variadas (stick, branca e quente)</li> <li>• Tesoura</li> <li>• Placa de esferovite compactada</li> <li>• Tecidos variados</li> <li>• Massas de culinária</li> <li>• Tintas de água e pincéis</li> <li>• Botões de cerâmica</li> </ul>
	<b>Humanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças</li> <li>• Estagiárias</li> <li>• Assistente operacional</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<p>Área de expressão e comunicação:</p> <p>Motricidade fina</p> <p>Meio de representação e comunicação</p> <p>Diversidade e acessibilidade dos materiais</p> <p>Área do conhecimento do mundo:</p> <p>Meio próximo – Fernando Namora, patrono de uma escola local</p>	
<b>Competências</b>	<p>(Re)conhecer Fernando Namora como patrono de uma escola do agrupamento de escolas;</p> <p>(Re)conhecer Fernando Namora enquanto escritor e membro da comunidade local;</p> <p>(Re)conhecer as profissões de escritor, ilustrador e médico;</p> <p>Usar a pintura, recorte e colagem como meio de comunicação e expressão;</p> <p>Utilizar diferentes formas de combinação de materiais convencionais e não convencionais;</p> <p>Explorar rimas em canções e lengalengas através do canto e mímica;</p> <p>Aprender para que serve ler e escrever;</p> <p>Descobrir o prazer da leitura;</p> <p>Usar o voto como meio de decisão democrático;</p> <p>Dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;</p> <p>Trabalhar autonomamente;</p> <p>Trabalhar a pares, pequeno grupo e grande grupo.</p>	
<b>Estratégias</b>	<p>A partir da leitura das várias obras mencionadas, são lançados desafios ou acesites desafios lançados pelas crianças com o objetivo de ilustrar a obra de Fernando Namora “A casa da malta” (indicado pelo agrupamento)</p>	

<b>Metodologias</b>	Leitura e debate em torno dos textos em grande grupo; Trabalho de ilustração individual; Decisão de elementos a constar no trabalho final em pequeno grupo; Decisão sobre novos elementos a acrescentar em grande grupo; Realização desses elementos em pares; Mimica e canto em grande grupo; Balanço final em grande grupo.
---------------------	---

**Mini Projeto:** Vamos fazer um casaco ao Elefante

**Data de início:** 10/04/2013

<b>Recursos</b>	<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obras:               <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ “<i>Segue-me! (uma história de amor que não tem nada de estranho)</i>” de José Campanari;</li> <li>◦ “<i>O Zoo do Joaquim?</i>” de Pablo Bernasconi;</li> </ul> </li> <li>• Papel e papel de cenário</li> <li>• Lápis de cor e canetas de feltro</li> <li>• Fita adesiva</li> <li>• Blocos de construção</li> <li>• Bolas de saltar de dois tamanhos</li> <li>• Tecidos variados</li> </ul>
	<b>Humanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças</li> <li>• Estagiárias</li> <li>• Assistente operacional</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	Área de expressão e comunicação: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motricidade fina</li> <li>• Meio de representação e comunicação</li> <li>• Diversidade e acessibilidade dos materiais</li> <li>• Encontrar princípios lógicos</li> <li>• Classificação</li> <li>• Formar conjuntos</li> <li>• Utilização de materiais</li> <li>• Explorar o espaço</li> <li>• Medir</li> </ul> Área do conhecimento do Mundo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes sobre o “Mundo”</li> <li>• Saberes sociais</li> <li>• Biologia</li> </ul>	

<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Re)conhecer as características físicas do elefante;</li> <li>• (Re)conhecer a profissão costureiro(a);</li> <li>• Explorar as características dos tecidos;</li> <li>• Organizar os tecidos de acordo com as suas características;</li> <li>• Medir comprimentos e superfícies por iteração</li> <li>• (Re)conhecer e utilizar alguns utensílios de costura;</li> <li>• Usar a pintura, recorte e colagem como meio de comunicação e expressão;</li> <li>• Utilizar diferentes formas de combinação de materiais;</li> <li>• Explorar uma história através da mímica;</li> <li>• Aprender para que serve ler e escrever;</li> <li>• Descobrir o prazer da leitura;</li> <li>• Dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;</li> <li>• Trabalhar autonomamente;</li> <li>• Trabalhar em pequeno grupo e grande grupo.</li> </ul>
<b>Estratégias</b>	A partir da leitura das várias obras mencionadas, são lançados desafios ou aceites desafios lançados pelas crianças com o objetivo de costurar um casaco para o elefante da história mencionada.
<b>Metodologias</b>	Leitura e debate em torno dos textos em grande grupo; Trabalho de desenho e pintura; decisão cores de linhas a utilizar e costura em pequeno grupo; Mímica em grande grupo.

**Projeto:** O dinheiro na nossa vida - educação financeira com histórias

**Data de início:** 12/04/2013

**Bloco Temático:** Vamos brincar com o dinheiro – Criação de uma área temática: A loja da Turma

<b>Recursos</b>	<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obras: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ “<i>O cão mal desenhado</i>” de Emma Dodson;</li> <li>○ “<i>O macaco de rabo cortado</i>” de António Torrado;</li> </ul> </li> <li>• Papel e papel pardo;</li> <li>• Estrutura de madeira;</li> <li>• Caixas variadas;</li> <li>• Lápis de cor e canetas de feltro;</li> <li>• Cola e fita-cola;</li> <li>• Caixas de ovos e rolos de papel higiénico, de cozinha ou outros;</li> <li>• Tecidos variados;</li> <li>• Palitos de espetada;</li> <li>• Jornais e revistas;</li> </ul>
	<b>Humanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças</li> <li>• Estagiárias</li> <li>• Educadora Cooperante</li> <li>• Assistente operacional</li> </ul>



<b>Conteúdos</b>	<p>Área de expressão e comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motricidade fina;</li> <li>• Meio de representação e comunicação;</li> <li>• Diversidade e acessibilidade dos materiais;</li> <li>• Utilização de materiais: reutilização;</li> <li>• Explorar o espaço;</li> </ul> <p>Área do conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que tem uma loja e para que serve;</li> <li>• O comércio local;</li> <li>• As lojas e as profissões;</li> <li>• As trocas comerciais – trocas justas.</li> </ul>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Re)conhecer as características e funções das lojas;</li> <li>• (Re)conhecer as profissões relacionadas com algumas lojas;</li> <li>• (Re)conhecer o valor das coisas;</li> <li>• (Re)conhecer uma troca justa;</li> <li>• (Re)conhecer o comércio como sistema de troca de bens e serviços;</li> <li>• (Re)conhecer o comércio como negócio;</li> <li>• Conhecer o comércio da Vila;</li> <li>• Usar a pintura, recorte e colagem como meio de comunicação e expressão;</li> <li>• Utilizar diferentes formas de combinação de materiais;</li> <li>• Aprender para que serve ler e escrever;</li> <li>• Descobrir o prazer da leitura;</li> <li>• Dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;</li> <li>• Trabalhar autonomamente;</li> <li>• Trabalhar em pequeno grupo e grande grupo.</li> </ul>
<b>Estratégias</b>	<p>A partir de uma investigação no exterior, são lançados desafios ou aceites desafios lançados pelas crianças com o objetivo de construir uma loja na sala.</p>
<b>Metodologias</b>	<p>Visita ao exterior em grande grupo;          Debate e criação de tarefas e grupos de trabalho em grande grupo;          Leitura e debate em torno dos textos em grande grupo;          Trabalho de desenho e pintura em pequeno grupo;          Escolha do nome da loja, por votação, em grande grupo;          Construção da rede de conceitos em grande grupo;          Exploração da expressão musical em grande grupo;          Exploração da loja de forma autónoma.</p>

**Data de início:** 12/04/2013

**Bloco Temático:** Vamos brincar com o dinheiro – Criação de um banco.

<b>Recursos</b>	<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obras: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ “<i>Pimpim: A doçura do trabalho</i>” de Isabel Duque e Patrícia Carvalho;</li> <li>○ “<i>O porquinho</i>” de António Torrado;</li> <li>○ “<i>Não é uma caixa</i>” Antoinette Portis;</li> <li>○ “<i>Qual é o mais bonito?</i> de Brigitte Minne;</li> <li>○ “<i>Queridos Livros</i>” de Ana Faria;</li> <li>○ “<i>Um rebuçado... dois rebuçados!</i>” (texto adaptado)</li> <li>○ “<i>A semanada</i>” (texto adaptado);</li> <li>○ “<i>Hopi, o troca tudo</i>”</li> </ul> </li> <li>• Papel e papel pardo;</li> <li>• Caixas variadas;</li> <li>• Lápis de cor e canetas de feltro;</li> <li>• Tintas e Pincéis;</li> <li>• Cola e fita-cola;</li> <li>• Caixas de ovos e rolos de papel higiénico, de cozinha ou outros;</li> <li>• Tecidos variados;</li> <li>• Palitos de espetada;</li> <li>• Caixas de cartão;</li> <li>• Jornais e revistas;</li> <li>• Teclado de computador reutilizado.</li> </ul>
	<b>Humanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças</li> <li>• Estagiárias</li> <li>• Educadora Cooperante</li> <li>• Assistente operacional</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<p>Área de expressão e comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motricidade fina;</li> <li>• Meio de representação e comunicação;</li> <li>• Diversidade e acessibilidade dos materiais;</li> <li>• Utilização de materiais: reutilização;</li> <li>• Explorar o espaço;</li> </ul> <p>Área do conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que tem um banco e para que serve;</li> <li>• Depósito e Levantamento;</li> <li>• Cofre/Mealheiro;</li> <li>• Conta e Número bancário;</li> <li>• Multibanco e Cartão de multibanco;</li> <li>• Talão (registo de levantamentos e depósitos);</li> <li>• Troco;</li> <li>• Semanada;</li> <li>• Euro.</li> </ul>	

<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Re)conhecer as características e funções do banco;</li> <li>• (Re)conhecer as profissões relacionadas com os bancos;</li> <li>• (Re)conhecer uma troca justa;</li> <li>• Usar a pintura, recorte e colagem como meio de comunicação e expressão;</li> <li>• Utilizar diferentes formas de combinação de materiais;</li> <li>• Aprender para que serve ler e escrever;</li> <li>• Descobrir o prazer da leitura;</li> <li>• Dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;</li> <li>• Trabalhar autonomamente;</li> <li>• Tomar decisões democraticamente;</li> <li>• Trabalhar em pequeno grupo e grande grupo.</li> </ul>
<b>Estratégias</b>	A partir de uma investigação no exterior, são lançados desafios ou aceites desafios lançados pelas crianças com o objetivo de construir um banco na sala.
<b>Metodologias</b>	<p>Leitura e debate em torno dos textos em grande grupo;  Trabalho de desenho e pintura em pequeno grupo;  Pesquisa no contexto familiar;  Visita ao exterior em grande grupo;  Debate e criação de tarefas e grupos de trabalho em grande grupo;  Escolha do nome do banco, por votação, em grande grupo;  Construção da rede de conceitos em grande grupo;  Realizar operações (adição e subtração);  Exploração da expressão dramática em grande grupo;  Exploração da expressão físico-motora em grande grupo;  Exploração da expressão musical em grande grupo;  Exploração da dança;  Exploração do banco de forma autónoma.</p>

## Apêndice 9 - Leituras dramatizadas e dramatizações indutoras

---



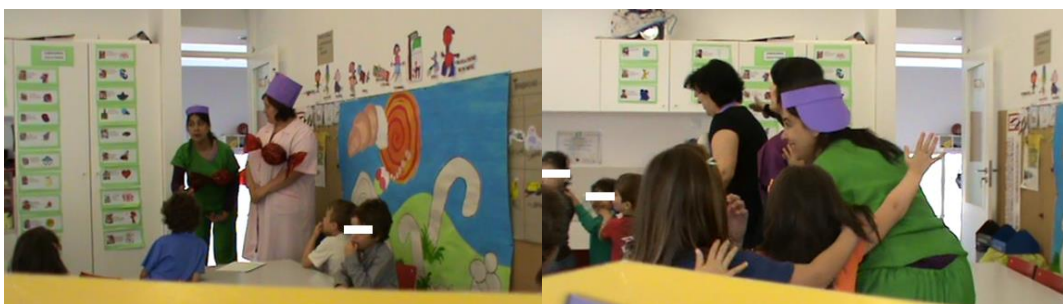
**Figura 16:** Dramatização da história “Macaco de rabo cortado” de António Torrado com participação das crianças, que serviu de mote para introduzir o conceito de troca.

26/4/2013



**Figura 17:** História improvisada com um desafio referente a uma troca, que necessitou da ajuda das crianças para ser justa e agradar às duas personagens.

24/4/2013



**Figuras 18 e 19:** À esquerda a dramatização da história “Pimpim: A doçura do trabalho”, história da nossa autoria, com a participação do grupo que à direita dança uma coreografia previamente preparada. Esta história serviu para mostrar uma forma justa de ganhar dinheiro, mas principalmente para instigar nas crianças o desejo de criar uma nova área.

8/5/2013

## Apêndice 10 - Investigação no exterior do Jardim-de-Infância

---



**Figura 20:** Investigação na comunidade, para observar características internas e externas das lojas.  
12/4/2013

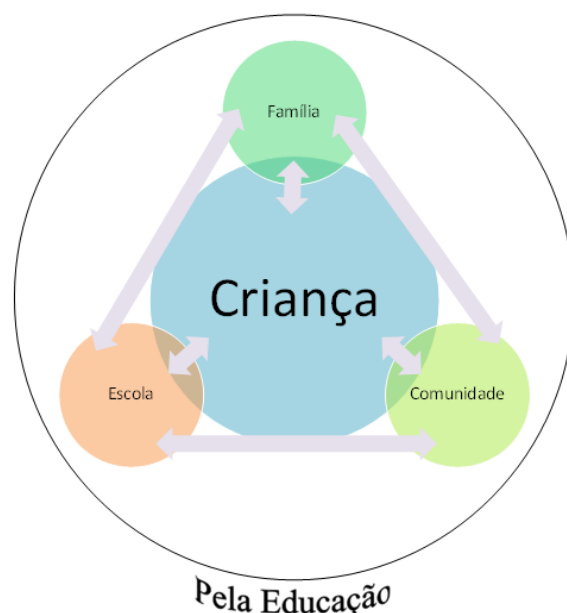


**Figuras 21 e 22:** À esquerda as crianças estão a ser recebidas por responsáveis de um banco, numa das suas investigações e à direita as crianças estão a explorar uma caixa de multibanco.  
10/5/2013



**Figura 23 e 24:** Depois das investigações as crianças exploraram um parque infantil.  
10/5/2013

## Apêndice 11 - Cooperação



**Figura 25:** Esquema ilustrativo da cooperação existente no Jardim-de-Infância (Adaptado de Bronfenbrenner, 2002).

**Quadro 16:** Observações de situações de cooperação no Jardim-de-Infância.

Observações realizadas	
<b>Profissionais</b>	Troca de opiniões no final do dia; Partilha de materiais; Articulação entre ciclos; Professores de outros ciclos proporcionam sessões da especialidade.
<b>Família</b>	Participa na aquisição de materiais; Dá continuidade ao trabalho da educadora, sempre que necessário; Avisa faltas e motivos de faltas com a antecedência possível; É feito o balanço do dia quando os pais solicitam; A educadora age em conformidade com a vontade dos pais; Associação de pais organiza eventos para angariação de fundos a utilizar em viagens de estudo;
<b>Comunidade</b>	Fábrica de camisa cede cartões; Empresa local cede cartolinas de vários tamanhos e cores; Autarquia cede transporte escolar para visitas de estudo.

## Apêndice 12 - As planificações das crianças



**Figura 26:** Planeamento e distribuição das crianças por tarefas para a concretização do projeto “Vamos fazer um casaco ao elefante” e “A loja da turma”.

12/4/2013



**Figura 27:** Quadro com registo das informações recolhidas pelas crianças na comunidade sobre as lojas, que foram posteriormente distribuídas por cada criança para as representarem no mapa.

19/4/2013



**Figura 28:** Quadro com registo de tarefas essenciais para a execução do projeto “A loja” e a distribuição das crianças pelas mesmas.

15/5/2013



## Apêndice 13 - Execução do Projeto

---



**Figura 29:** Criança a desenhar/pintar livremente a fachada para a loja.  
17/4/2013



**Figura 30:** Criança a fazer artigo, a ser vendido na loja.  
17/4/2013



**Figura 31:** Crianças a acompanhar a cadência da música “A loja do mestre André” com o recurso a clavas. Esta atividade serviu de mote para a escolha do nome da sua loja.  
26/4/2013





**Figura 32:** A loja concluída já com o nome escolhido pelo grupo – “A loja troca-tintas”.  
2/5/2013



**Figura 33:** Um exemplo de projeto-desenho realizado por uma criança do mealheiro que desejava construir.  
9/5/2013



**Figura 34:** Criança em processo de construção do seu mealheiro, a cobrir a sua estrutura de papel e recipientes reutilizados com cola e papel de jornal.  
10/5/2013



**Figura 35:** Criança a pintar o seu mealheiro com apoio.  
15/5/2013



**Figura 36:** Mealheiros finalizados.  
16/5/2013



**Figura 37:** Foto de grupo depois do desfile de mealheiros, induzido pela história “Qual é o mais bonito” de Brigitte Minne, que teve todas as crianças como vencedoras, merecedoras de um rebuçado (o dinheiro fictício).  
16/5/2013



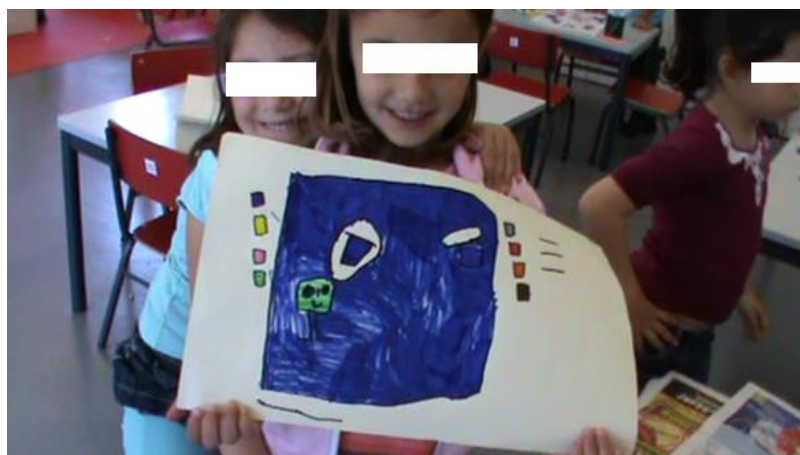
**Figura 38:** Dramatização livre realizada individualmente com o recurso a uma caixa de cartão, enquanto o restante grupo tenta adivinhar que objeto representa a caixa para o(a) autor(a) da performance. Esta atividade, incitada pela audição da história “Não é uma caixa” de Antoinette Portais, levou o grupo a utilizar a caixa de cartão na construção do banco.

15/5/2013



**Figura 39:** Pintura da estrutura do banco feita de caixas de cartão reutilizadas.

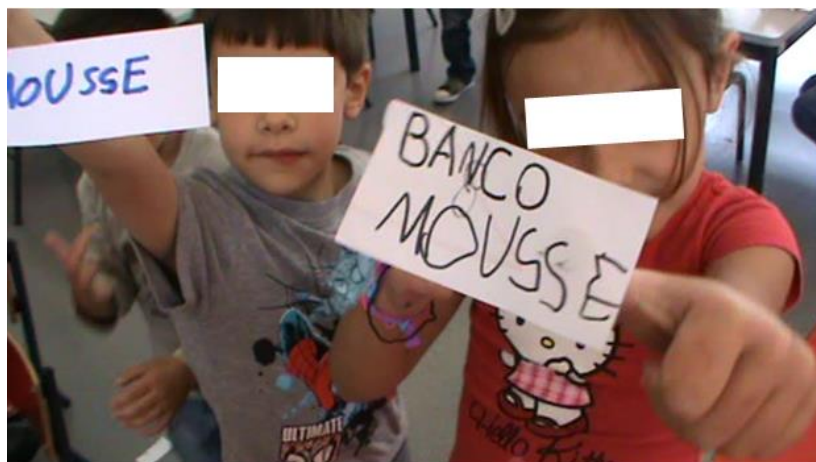
15/5/2013



**Figura 40:** Fundo da Caixa de Multibanco construído e pintado por um pequeno grupo de crianças.

15/5/2013





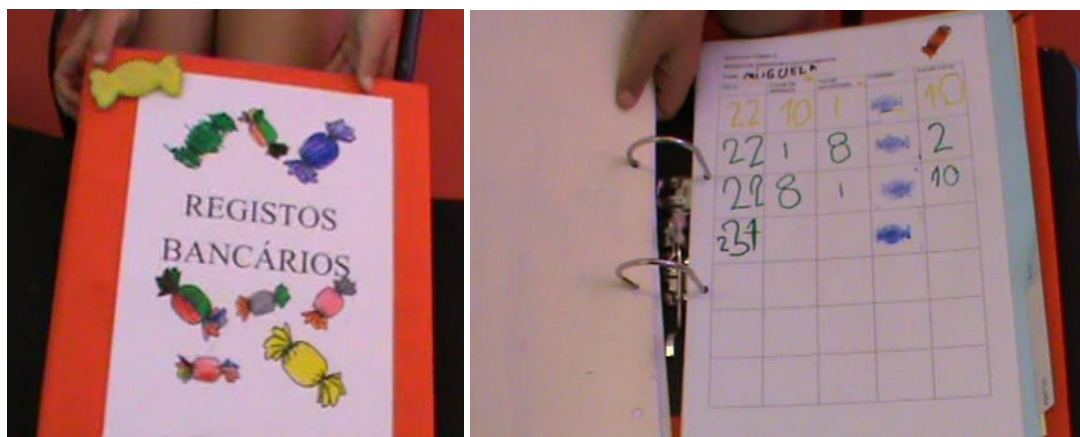
**Figura 41:** Nome do banco escrito pelas crianças, depois de em grande grupo terem feito várias sugestões e votarem no nome preferido.  
16/5/2013



**Figura 42:** Colagem dos nomes e dos projetos-desenho realizados pelas crianças no banco construído.  
16/5/2013



**Figura 43:** Nova área concluída: o Banco.



**Figuras 44 e 45:** À esquerda está o dossie construído pelo grupo destinado ao registo bancário, no qual se anotam os depósitos e os levantamentos de cada criança como a figura à direita mostra.

17/5/2013



**Figura 46:** Cartão individual, com nome, idade e número/letra da criança correspondente, para efetuar levantamentos e depósitos na Caixa de Multibanco.

17/5/2013



**Figura 47:** Atividade de expressão físico-motora em circuito, realizada a pares, que remete para as diferentes etapas do projeto com recurso a todos os materiais construídos para cada área de interesse.

22/5/2013



**Figura 48:** Crianças a apanhar os rebuçados obtidos da pinhata (um porco mealheiro gigante), presente na mão de uma das a estágias após a atividade de expressão físico-motora.

22/5/2013



**Figura 49:** Crianças a distribuírem os rebuçados conseguidos da pinhata entre si, depois de terem descoberto uma forma de os dividir equitativamente por todos.

22/5/2013

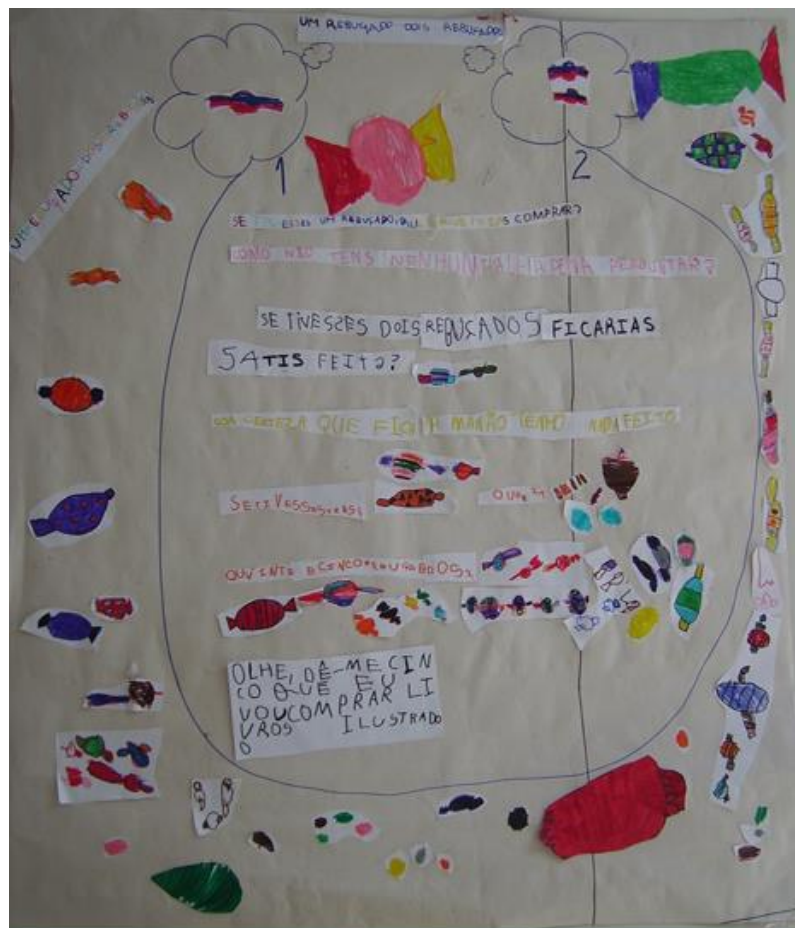


**Figura 50:** Crianças a brincarem livremente ao nova área de interesse com os materiais por si construídos.

22/5/2013



## Apêndice 14 - Introdução e exploração da moeda Euro



**Figura 51:** Registo da lengalenga “Um rebusado... dois rebusados” explorada em conjunto pelas crianças.  
23/5/201



**Figura 52:** Criança a retirar moeda do saco que somada com a moeda do seu par, de acordo com as regras do jogo “Euro”, dirá que ação em conjunto cada par terá de realizar.

24/5/2013



**Figura 53:** Criança a decifrar que ação tem de realizar com o seu par no jogo do “Euro”.  
24/5/2013



**Figura 54:** Crianças a decidirem que ações irão realizar para o grupo com o meu apoio (jogo do “Euro”).  
24/5/2013



**Figura 55:** Crianças a executar ação em cooperação (jogo do “Euro”).  
24/5/2013



## Apêndice 15- Planeamento e construção do kit



**Figura 56:** Crianças a receberem uma galinha – a indutora de todo o projeto, que antes do nosso ingresso no Jardim-de-Infância, foi mote para o projeto “Grão a grão enche a galinha o papo”. Depois de a conhecerem, desenharam-na e pintaram-na numa lixa com lápis de cera, as suas representações foram transportas para t-shirts.

29/5/2013



**Figuras 57 e 58:** Crianças a pintar o papel de jornal para servir de embrulho para o kit.

30/5/2013



**Figura 59:** Alguns exemplos de fantoches construídos pelas crianças, acompanhado de um panfleto com dicas de poupanças sugeridas pelo grupo e uma nota personalizada com o rosto do(a) autor(a) do kit a levar para casa.

31/5/2013



**Figuras 60 e 61:** Um exemplo de t-shirt oferecida por nós a cada criança (também contida no kit). À esquerda mostra a parte da frente, com o desenho da criança, e à direita a parte de trás, com o nome do projeto.

7/6/2013



**Figura 62:** Crianças a receberem o nosso presente – as t-shirts – e a organizarem todo o material construído para o kit dentro do seu embrulho.

7/6/2013



**Figura 63:** Kit pronto a levar para casa, com nota identificadora da criança autora.

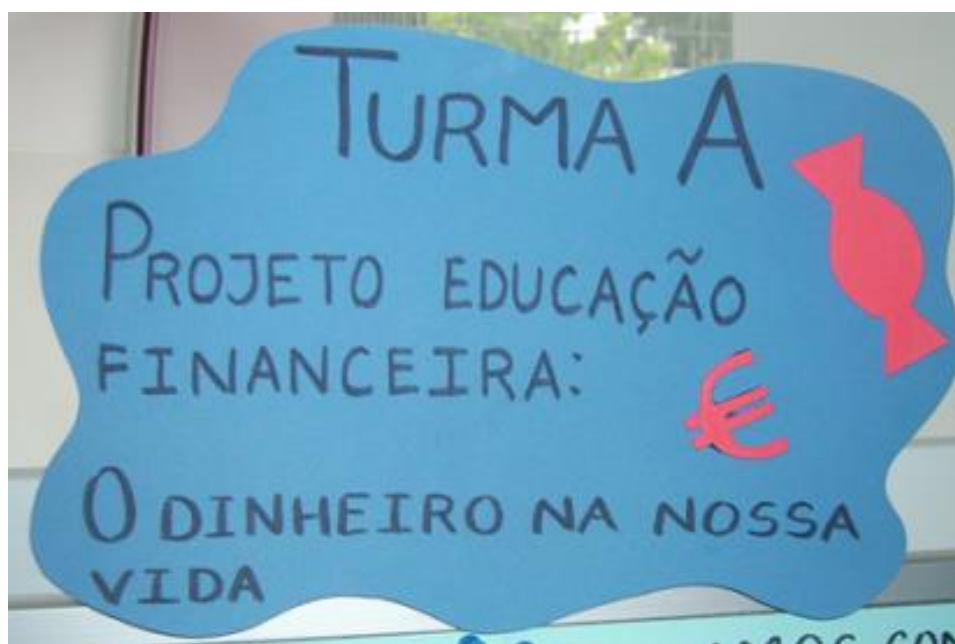
7/6/2013

## Apêndice 16 - Documentação da prática

---



**Figura 64:** Documentação da prática em exposição no átrio do Jardim-de-Infância.  
5/6/2013



**Figura 65:** O título da documentação da prática com a apresentação do projeto.  
5/6/2013



## Apêndice 17 - Divulgação do projeto

---



**Figura 66:** Dramatização para a comunidade do Jardim-de-Infância da história “Pimpim: A doçura do trabalho”.  
5/6/2013



**Figura 67:** Atividade de expressão físico-motora desenvolvida em pequenos grupos no dia da divulgação do projeto. Esta tarefa remeteu para o trabalho e teve direito a um pagamento (um rebuçado).  
5/6/2013



**Figura 68:** Criança a pintar mola, mais tarde utilizadas para levar um panfleto e uma lista de compras construídos pelo grupo de crianças responsável pela dinamização para casa.  
5/6/2013



**Figura 69:** Comunidade do Jardim-de-Infância a explorar elementos das áreas construídas pelas crianças dinamizadoras.  
5/6/2013



**Figura 70:** Grupo de crianças a demonstrar e a dançar com a comunidade educativa a coreografia que preparou para apresentar sobre o seu projeto.  
5/6/2013



**Figura 71:** Comunidade educativa a brincar livremente, na parte da tarde, num parque verde próximo do Jardim-de-Infância.  
5/6/2013

## Apêndice 18 - Avaliação do projeto

---



**Figura 72:** Processo de revisão do projeto com suporte ao mapa de conhecimentos em grande grupo.  
7/6/2013

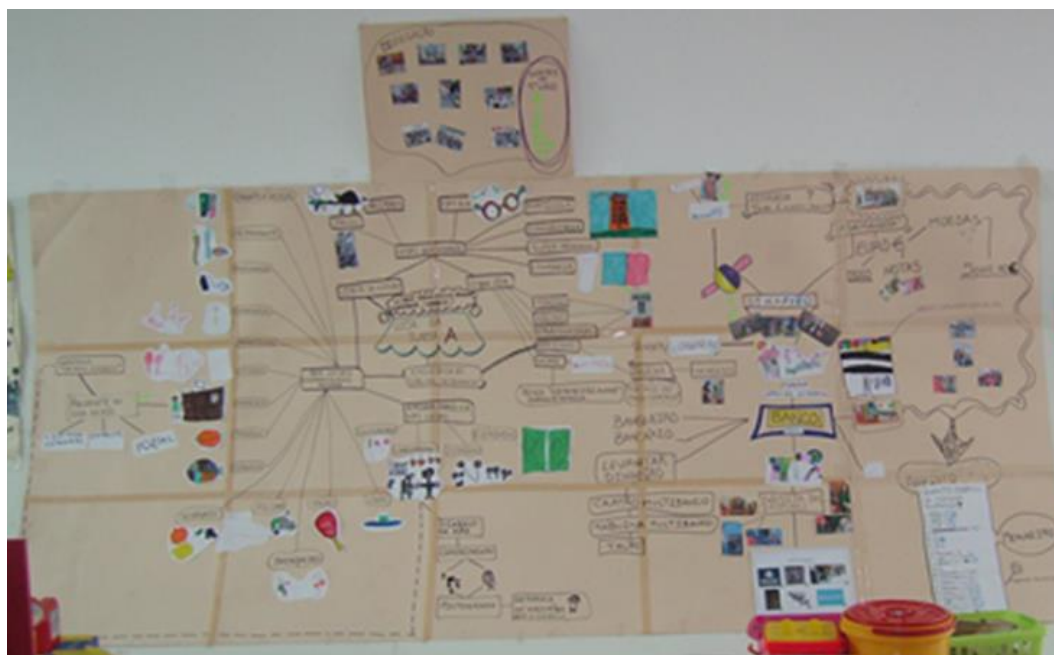


**Figura 73:** Criança a registar no mapa de conhecimentos, utilizando um autocolante verde, a tarefa desenvolvida no projeto que mais gostou o auxílio de uma das estagiárias.  
7/6/2013



**Figura 74:** Crianças a prepararem-se para registar a sua opinião relativa ao projeto na sua globalidade.  
7/6/2013





**Figura 75:** Mapa de conhecimentos do projeto concluído, já com o registo feito pelas crianças das tarefas que mais gostaram de desenvolver ao longo do projeto. Como se pode concluir através dos autocolantes verdes colados, grande parte do grupo gostou mais da divulgação.

**7/6/2013**



**Figura 76:** Método utilizado para avaliar a opinião das crianças relativamente a todo o projeto. O cor-de-rosa corresponde ao “não gostei”, o azul ao “gostei mais ou menos” e, por fim, o vermelho “gostei”. Como se pode concluir pelos autocolantes verdes colados, a maioria do grupo gostou do projeto.

**7/6/2013**

## **Apêndice 19 - Descrição da Escola Básica de 1.º Ciclo de Ensino Básico**

---

### **1. Caraterização do agrupamento onde se insere a escola básica**

O Agrupamento de Escolas abarca vinte e duas escolas: nove de Educação Pré-Escolar, onze destinadas ao 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB), uma para o 2.º e 3.º CEB e, por fim, uma de 3.º CEB e Ensino Secundário. Acolhe, no presente ano letivo 2542 crianças, sendo 345 na EPE, 720 alunos do 1.º CEB, 278 alunos do 2.º CEB, 545 do 3.º CEB e 458 no Ensino Secundário.

Esta organização educativa conta no momento com 143 docentes, do qual 65% são do quadro e de algum pessoal técnico pedagógico disponibilizado por uma Associação de Solidariedade Social local. Isto porque, o agrupamento não dispõe de pessoal técnico pedagógico (não tem técnico de ação social nem terapeuta da fala nem psicólogo).

No Agrupamento, trabalham ainda setenta e cinco assistentes operacionais, dois guardas-noturnos e um auxiliar de manutenção, sendo vinte e oito colocados pela Câmara Municipal e os restantes pelo Ministério. No que se refere ao pessoal não docente administrativo, este agrupamento é composto por oito assistentes administrativos, um chefe de serviços, um assistente de administração especialista, cinco assistentes de administração escolar principal e um assistente de administração escolar.

### **2. Caraterização da escola básica**

O edifício da Escola Básica é do tipo P3 tem dois patamares, cujo acesso ao piso superior é viabilizado por escadas. Este edifício está organizado em três alas: ala norte, ala sul e ala oeste, tendo todos os núcleos do edifício instalações sanitárias e várias arrecadações. Têm ainda acesso ao piso superior por escadas, portas para o pátio do recreio e, também, entrada para um amplo salão que estabelece ligação às diferentes partes do mesmo. O salão comum já mencionado, localizado no interior do edifício, é utilizado pelas crianças em dias de chuva.

Para além das dezanove salas de aula de pequenas dimensões, ligadas por estreitos corredores, estas instalações educativas ainda possuem uma sala para o corpo docente, um gabinete para a coordenadora de estabelecimento e uma sala para o serviço administrativo. Todas elas com aquecimento elétrico. Dispõe ainda de uma biblioteca e uma sala de ensino estruturado.

A biblioteca escolar possui diversos livros, uma fotocopiadora, computadores com acesso à internet, uma televisão com leitor de VHS e DVD, diversos jogos didáticos, ábacos, globos, entre outros materiais ao dispor das crianças.

Os livros, para além de estarem disponíveis na escola, também podem ser acedidos fora da escola. Como tal, semanalmente, cada turma tem um dia



predestinado para ir à biblioteca escolher e requisitar um livro à sua escolha para o levar para casa durante uma semana.

Já a cantina, cozinha e a sala de atividades de tempos livres funcionam no edifício contíguo.

Como as dimensões da cantina são reduzidas para o número de crianças da escola, a mesma, no sentido de gerir este espaço, organiza e divide diariamente as crianças em dois grupos para assegurar as condições necessárias para alimentação de todas.

## **2.1. Espaço exterior**

O recreio, delimitado por um muro com um pequeno gradeamento, é pavimentado em calçada. Tem um campo de jogos misto, futebol e basquetebol, onde são praticadas as atividades de enriquecimento curricular de atividade física e desportiva, e uma área dedicada aos jogos tradicionais. Além disso, tem uma área coberta entre o edifício e a saída da escola. Deste espaço, ainda se podem ver algumas árvores e arbustos.

Todavia, como o campo é do agrado de todas as crianças, a sua utilização expande-se aos intervalos, sendo este usado conforme um mapa de distribuição por anos, afixado no exterior, para assegurar que todos usufruam deste espaço.



**Figura 77:** Parte exterior da escola com campo de jogos misto.

## **2.2. Sala de atividades**

A sala de aula apresenta uma estrutura espacial pequena, sendo ocupada, quase na sua totalidade com mesas. Estas estão dispostas em duas colunas, com um estreito corredor entre si, cada uma composta por três filas. Para além destas mesas, ainda há outra de apoio, localizada no fundo da sala, onde estão arrumados alguns materiais e o leite disponibilizado pela escola para todas as crianças do grupo.



**Figura 78:** A distribuição das mesas pela sala de aula.

Ainda assim, apesar do reduzido espaço para o deslocamento entre mesas na sala, esta contém dois armários, um apetrechado de materiais, tais como, lápis e canetas de feltro, colas, diversos tipos de papel, folhas de linhas e de impressão, entre outros. Enquanto o outro armário, contém os *portfólios* individuais com o material construído ao longo do ano letivo pelo grupo, caixas de cartão com papel de jornal e revistas a reutilizar e, ainda, uma caixa com cartolina, celofane, cartolina *Eva*, entre outros materiais.



**Figura 79:** À esquerda está o armário fechado com o material escolar, enquanto à direita estão duas estantes – uma com manuais e algum material escolar, enquanto na outra estão os portfólios individuais.

As suas paredes estão em muito boas condições, devido à recente remodelação do espaço, podendo ainda observar-se nas mesmas dois *placards* em corticite, recheados de trabalhos realizados pela turma.

Como a sala possui várias janelas, esta torna-se mais quente, devido à energia solar oriunda das mesmas. Todavia, em dias de maior frio é possível recorrer-se ao aquecimento elétrico que esta detém. Engloba ainda um quadro interativo, um computador e uma impressora.



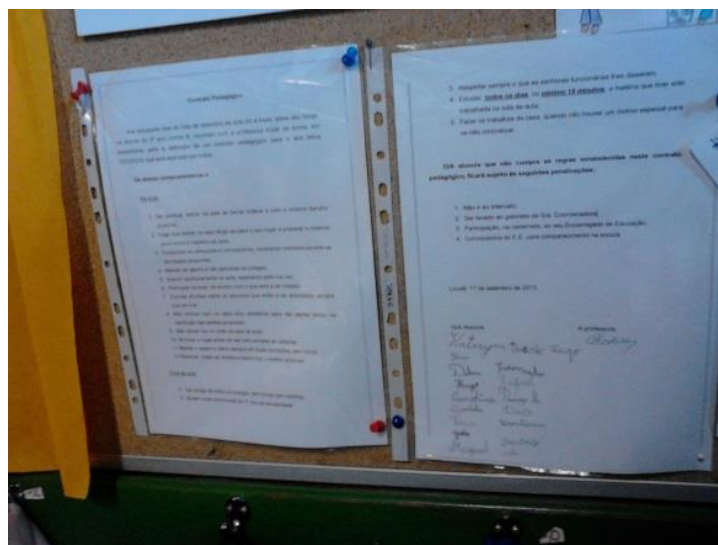
**Figura 80:** Dois placards com trabalhos expostos realizados pelas crianças.

## 2.4. Material exposto

Na sala de aula, para além dos trabalhos realizado pelas crianças, ainda existiam dois documentos: um mapa mensal relativo à distribuição do material escolar e um contrato pedagógico.

O primeiro trata-se de uma tabela com o nome de cada criança em cada uma das linhas da primeira coluna, enquanto na primeira linha, de todas as colunas estão localizados os dias do mês. Uma grelha, no qual estão registados com um “X” o dia em que cada criança é responsável pela distribuição do material.

O segundo trata-se de um contrato com deveres e direitos das crianças e professora, como tal está assinado por todos(as). Um documento construído no início do ano e acordado por todos(as), inclusivamente a professora.



**Figura 81:** O contrato pedagógico de turma.

No entanto, o material exposto não se restringe aos já supracitados. Numa das suas paredes é possível ver-se afixado um comboio com doze carruagens, uma por mês do ano, no qual são registadas os aniversários das crianças nas várias janelas.



**Figura 82:** Comboio com a distribuição dos aniversários das crianças por mês.

## Apêndice 20 - Caracterização do agregado de familiar das crianças<sup>21</sup>

Gráfico 1: Idade dos pais.

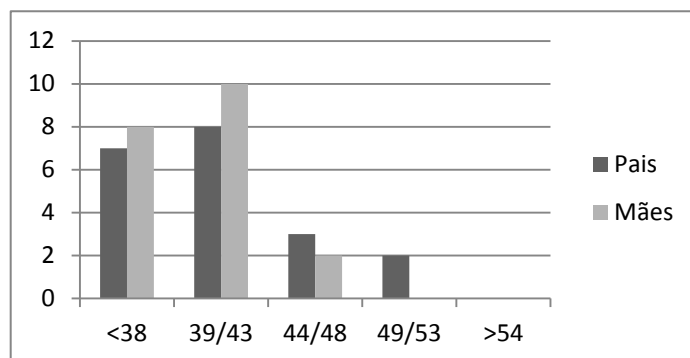


Gráfico 2: Situação profissional dos pais/encarregados de educação.

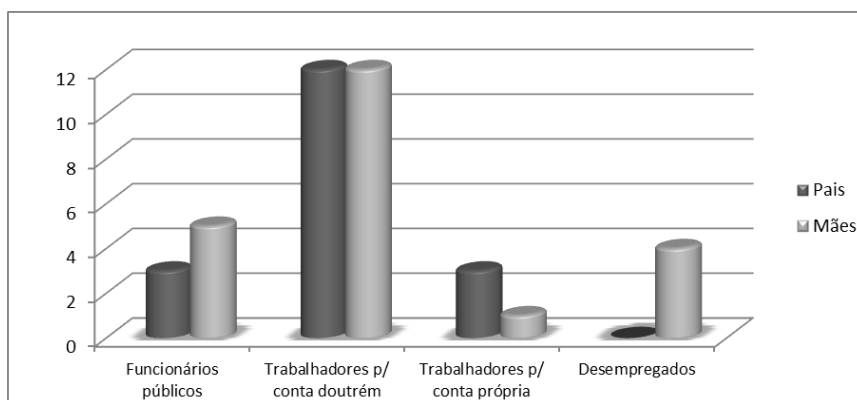
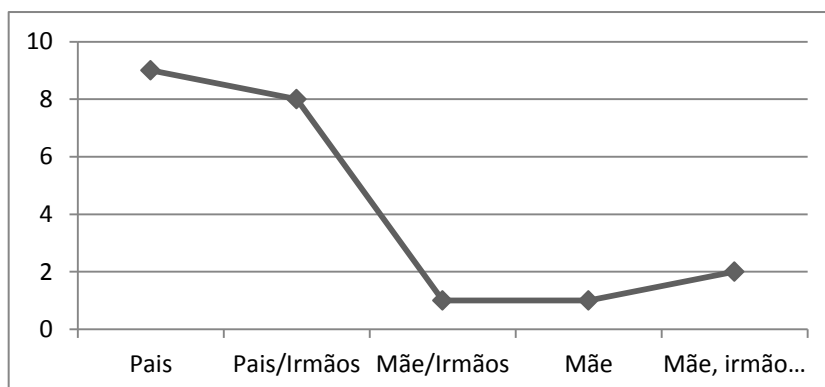


Gráfico 3: Com quem vive o(a) aluno(a).



<sup>21</sup> Informação retirada do Projeto Curricular de Turma.

### Apêndice 21 – Horário letivo semanal

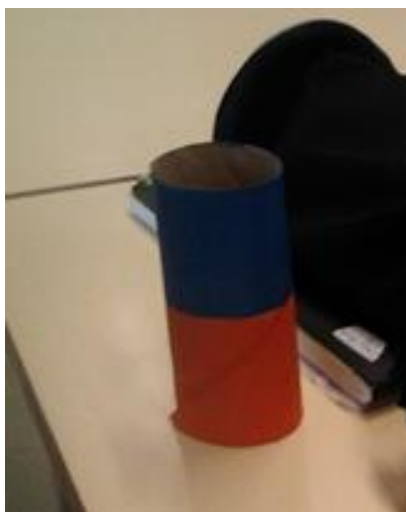
Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<b>9h/10h30</b>	Português	Estudo do Meio	Matemática	Português	Matemática
<b>11h/12h30</b>	Português	Português	Português	Matemática	Estudo do Meio/ Expressões
<b>14h/15h</b>	Matemática	Música	Estudo do Meio	Expressões	Inglês
<b>15h/16h</b>	EM	Matemática	Expressões	Desporto <b>a)</b>	Oferta curricular
	Planificação <b>b)</b>	Recreio		Supervisão Pedagógica	Supervisão Pedagógica
<b>16h30/17h30</b>	Desporto <b>b)</b>	Matemática	Desporto	AE	AE

**a)** O atendimento aos **Encarregados de Educação** realizar-se-á às primeiras 5<sup>as</sup> feiras, das 15h às 16h.

**b)** Planificação do ano.

## Apêndice 22 - “Cilindro de apoio”, “Bola sorridente” e “Quadro dos Desafios” – Três elementos na diferenciação pedagógica

---



**Figura 83:** “Cilindro de apoio”.



**Figura 84:** “Bola sorridente”.



**Figura 85:** “Loja dos desafios”, cada bolsa contém um diferente.



### Apêndice 23 - A sala antes e depois da reestruturação

---

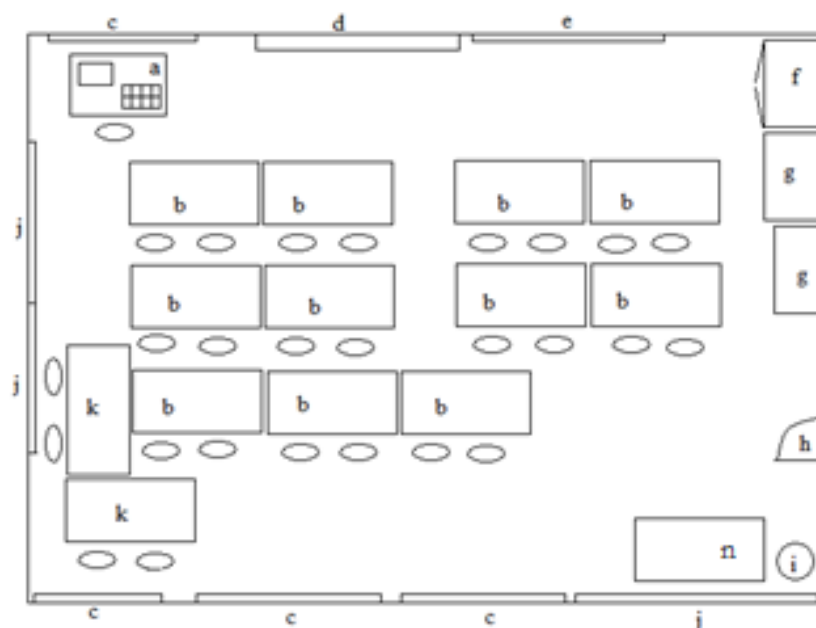


**Figura 86:** A sala antes da reestruturação.



**Figura 87:** A sala após a reestruturação: quatro grupos de trabalho e uma mesa livre ao centro.

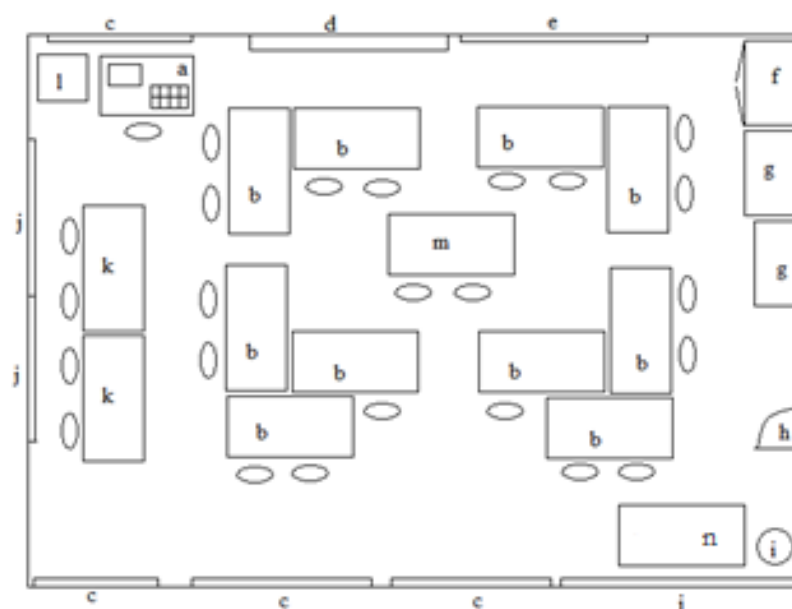




**Legenda:**

**a**-secretária com computador e impressora; **b**-mesas; **c**-placards em corticite; **d**-quadro interativo; **e**-quadro de giz; **f**-armário fechado; **g**-armário aberto com manuais escolares e portfólios; **h**-porta; **i**-árvore; **j**-janelas; **k**-secretária da professora; **n**-mesa de apoio.

**Figura 88:** Planta da sala de aula no início da prática educativa.

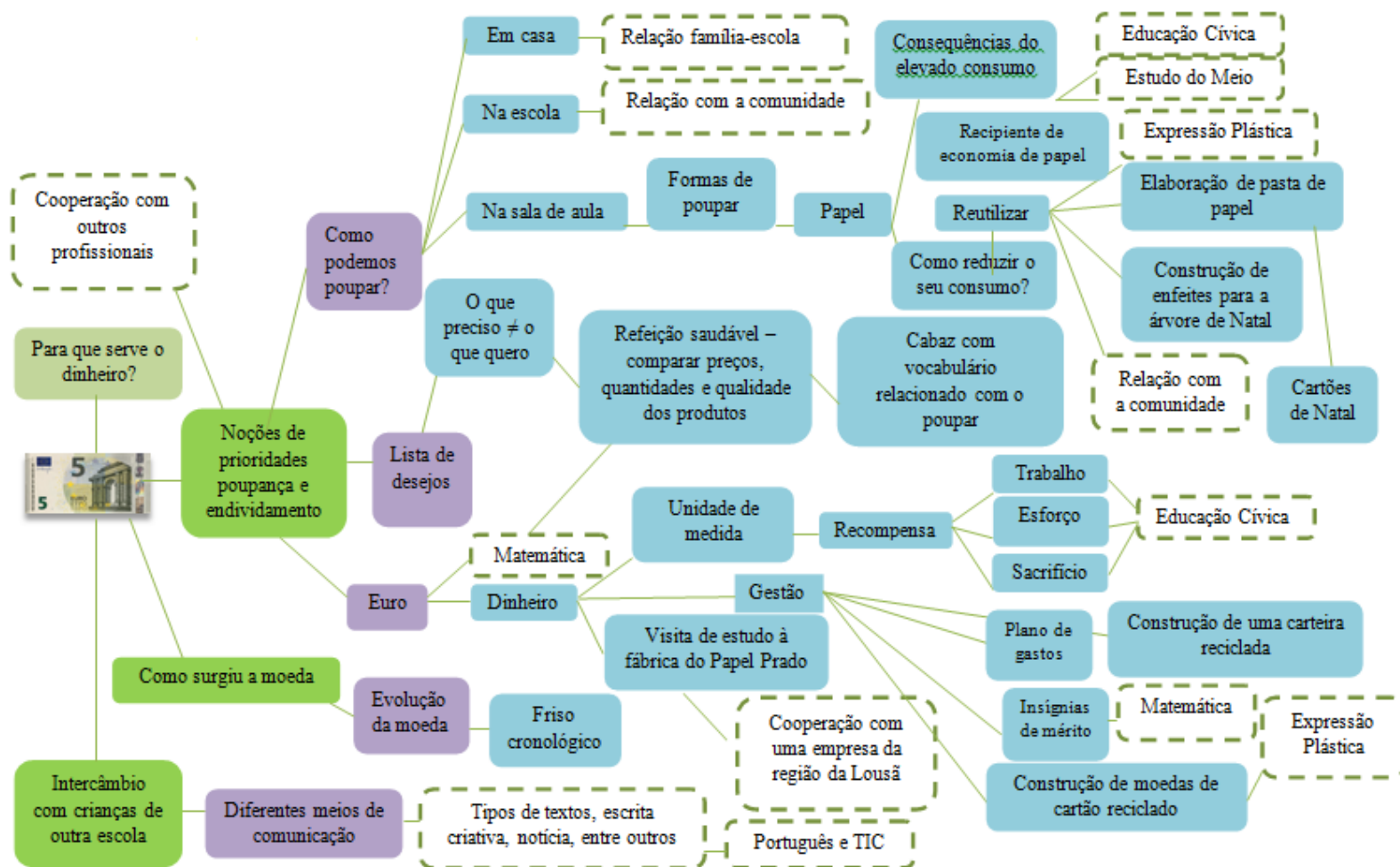


**Legenda:**

**a**-secretária com computador e impressora; **b**-mesas; **c**-placards em corticite; **d**-quadro interativo; **e**-quadro de giz; **f**-armário fechado; **g**-armário aberto com manuais escolares e portfólios; **h**-porta; **i**-árvore; **j**-janelas; **k**-secretária da professora; **l**-mesa de apoio; **m**-mesa central; **n**-mesa de apoio.

**Figura 89:** Planta da sala após a nossa reestruturação.

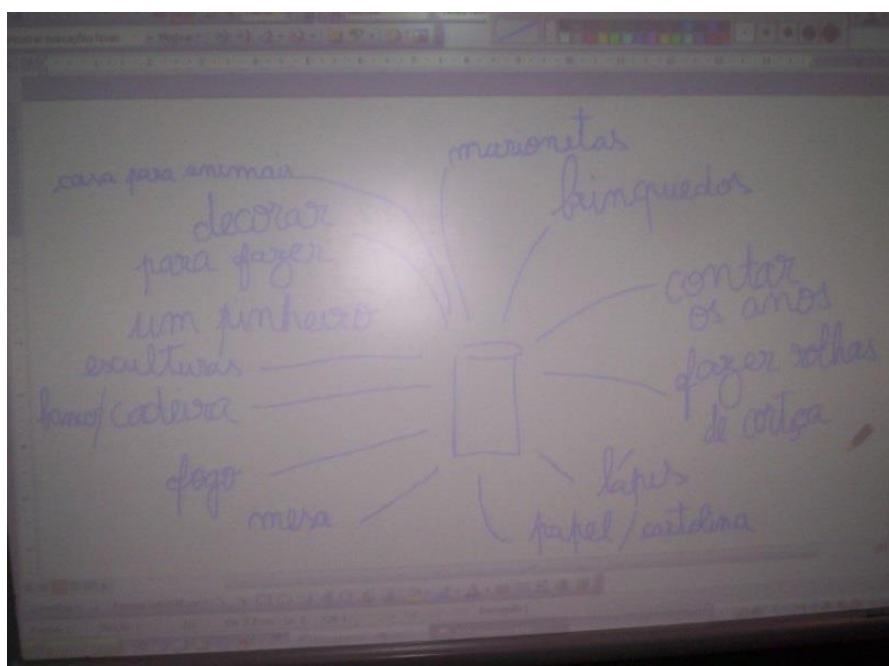
## Apêndice 24 – Planificação do grupo com o qual fizemos parceria ao longo da prática educativa relativa ao 1.º CEB



## Apêndice 25 - O ponto de partido do projeto: O indutor

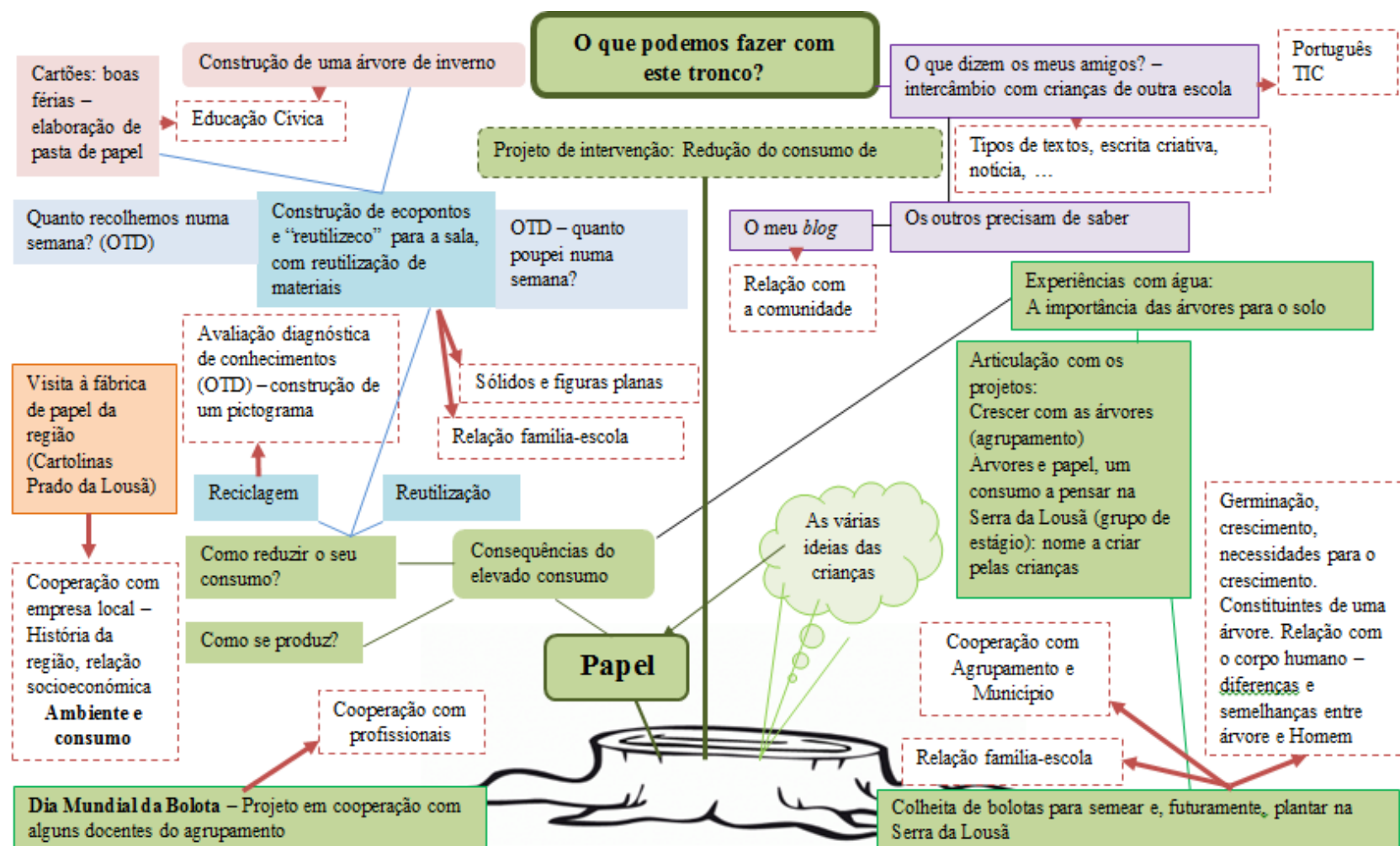


**Figura 90:** O indutor de todo o projeto – o tronco.  
28/10/2013



**Figura 91:** O *brainstorming* resultante da exploração do indutor.  
28/10/2013

## Apêndice 26 - Planificações do projeto



## Apêndice 27 - Exemplo de uma planificação diária (28-10-2013)

Disciplina	Tema	Objetivos específicos	Estratégias/Atividades	Recursos
<b>Estudo do Meio</b>	<p><b>Domínio:</b> Conhecimento do Meio Natural e Social</p> <p><b>Subdomínio:</b> Viver Melhor na Terra</p> <p>Implementação do projeto: Árvores e papel: um consumo a pensar na sustentabilidade.</p>	<p><b>Meta Final 24)</b> Analisar problemas naturais e sociais associados a alterações nos ecossistemas.</p> <p><b>Meta Final 25)</b> Reconhecer a importância da preservação da biodiversidade e dos recursos para garantir a sustentabilidade dos sistemas naturais.</p> <p><b>Meta Final 26)</b> Descrever o processo de exploração, transformação e aplicação de recursos naturais, inferindo a necessidade da sua gestão sustentável.</p>	<p>Lançamento do desafio: “O que pode ser feito com este tronco?”</p> <p>Início da construção do mapa de conhecimentos.</p>	<p>Tronco de árvore; Arame; Cartolina.</p>
<b>Português</b>	<p><b>Gramática</b></p> <p><b>26.</b> Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português.</p> <p>Divisão silábica. Acentuação das palavras: sílabas tónicas, grave e esdrúxula.</p>	<p>Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica.</p>	<p>Jogo de revisão de conhecimentos – “As pistas das sílabas”:</p> <p>A turma organiza-se nos grupos de trabalho habituais (4 grupos);</p> <p>Cada grupo recebe um conjunto de palavras, classifica-as ao nível da acentuação e seleciona a sílaba tónica de cada palavra e aponta-a numa folha;</p> <p>Cada grupo procura agrupar as sílabas de forma a encontrar a pista sobre a qual irá realizar a sua investigação/pesquisa:</p> <p>Grupo A – Indústria papelreira</p>	<p>Palavras graves, agudas e esdrúxulas; Papel, lápis e borracha.</p>

			Grupo B – Celulose Grupo C – <span style="background-color: black; color: black;">XXXXXXXXXX</span> Grupo D – Reciclagem de Papel	
<b>Estudo do Meio</b>	<p><b>Domínio:</b> Conhecimento do Meio Natural e Social</p> <p><b>Subdomínio:</b> Utilização de Fontes de Informação</p>	<p><b>Meta Final 13)</b> Interpretar fontes diversas e, com base nestas e em conhecimentos prévios, produzir informação e inferências válidas e pertinentes sobre o passado local;</p> <p><b>Meta Final 16)</b> Mobilizar e integrar vocabulário e conceitos substantivos específicos dos diferentes conteúdos, temas e problemas explorados;</p> <p><b>Meta Final 25)</b> Reconhecer a importância da preservação da biodiversidade e dos recursos para garantir a sustentabilidade dos sistemas naturais;</p> <p><b>Meta Final 26)</b> Descrever o processo de exploração, transformação e aplicação de recursos naturais, inferindo a necessidade da sua gestão sustentável.</p> <p>Adaptar o discurso às situações de comunicação; Informar e explicar; Recontar, contar e descrever.</p>	<p>Cada grupo realiza uma pesquisa nos livros/revistas à disposição em sala e/ou na biblioteca da escola sobre o tema que lhes surgiu durante o jogo anterior, selecionando e recolhendo a informação.</p> <p>Cada grupo, aproveitando todos os recursos humanos presentes (uma professora e três estagiárias), terá apoio direto durante a pesquisa.</p>	<p>Livros em sala:</p> <p>Cota-Pau, R. (1993). <i>A salvaguarda das cidades</i>. Porto Editora. Porto.</p> <p>Marchand, P. (1995). <i>Florestas e árvores</i>. Melhoramentos. São Paulo.</p> <p>Alvarez, N. (2001). <i>O papel e o livro</i>. Lousã. Câmara Municipal da Lousã.</p> <p>Pinho, C. (n.d.). <i>Da árvore ao móvel</i>. Coleção Pandora, nº 18. Família 2000.</p> <p>Pinho, C. (n.d.). <i>Do papel ao livro</i>. Coleção Pandora, nº 9. Família 2000.</p> <p>Pinho, C. (n.d.). <i>Do projeto à construção</i>. Coleção Pandora, nº 17. Família 2000.</p>

<b>Português</b>	<b>Oralidade</b> <b>3.</b> Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor. <b>Leitura e Escrita</b> <b>8.</b> Organizar os conhecimentos do texto. <b>11.</b> Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.	Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas;  Referir, em poucas palavras, o essencial do texto;  Procurar informação na internet para preencher esquemas anteriormente elaborados ou para responder a questões elaboradas em grupo.	Partilha da informação recolhida e construção do mapa de conhecimentos.	
<b>Matemática</b>	<b>Números e Operações</b>  Numeração Romana, algoritmo da subtração, composição e decomposição do número, relação entre unidade, dezena, centena e milhar.	<b>3.</b> Conhecer a numeração romana: Conhecer e utilizar corretamente os numerais romanos.  <b>4.</b> Descodificar o sistema de numeração decimal: Representar qualquer número natural até 10.000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem e efetuar a leitura por classes e por ordens; Efetuar a decomposição decimal.  <b>5.</b> Adicionar e subtrair números naturais Subtrair dois números naturais até 10.000, utilizando o algoritmo da subtração.	Em que século foi construída a fábrica? Em que ano nasceram vocês? Que idades têm? Que idade tem a fábrica? Qual a diferença de idades entre a fábrica e vocês? Como podemos escrever esse número? – Identificação do século em que a fábrica do papel foi construída; cálculo da antiguidade da fábrica e relação desta com a idade de cada uma das crianças.	
<b>Estudo do Meio</b>	<b>Domínio:</b> Localização no Espaço e no Tempo	<b>Meta Final 3)</b> Utilizar diferentes unidades/convenções temporais e		

	<b>Subdomínio:</b> Localização/Compreensão Espacial e Temporal	situa no tempo rotinas, datas, eventos e personagens da História e das comunidades atuais.		
<b>Estudo do Meio</b>	<p><b>Domínio:</b> Localização no Espaço e no Tempo</p> <p><b>Subdomínio:</b> Localização/Compreensão Espacial e Temporal</p> <p><b>Domínio:</b> Conhecimento do Meio Natural e Social</p> <p><b>Subdomínio:</b> Compreensão Histórica Contextualizada</p>	<p><b>Meta Final 2)</b> Ler formas simplificadas de representação cartográfica com diferentes escalas, e representa, nas mesmas, lugares, elementos naturais e humanos, utilizando o título e a legenda.</p> <p><b>Meta Final 15)</b> Reconhecer e respeitar identidades sociais e culturais à luz do passado próximo e longínquo, tendo em conta o contributo dos diversos patrimónios e culturas para a vida social, presente e futura.</p>	<p>Desafio: Em que freguesia fica a fábrica do papel? Em que concelho? Em que distrito? Em que freguesia moram? – revisão da última sessão, colocação da morada de cada um na freguesia correspondente, no concelho construído na sessão anterior.</p> <p>Apresentação do mapa de Portugal dividido por distritos – O que representa cada uma das superfícies coloridas? Quantas são?</p> <p>Apresentação do mesmo mapa, agora com a divisão dos concelhos. Identificação do concelho da Lousã – revisão da última sessão.</p> <p>Que cidades conhecem? Sabes em que distritos ficam?</p> <p>A pares:</p> <p>Pesquisa no mapa de Portugal e relação do resultado da partilha com o mapa dos distritos.</p> <p>Pesquisa das diferentes capitais de distrito e sua localização no mapa. Associação das várias cidades mencionadas com as capitais de distrito de cada uma.</p>	<p>Diapositivo com mapa de Portugal: Distritos, concelhos.</p> <p>Quadro interativo.</p> <p>Mapa de Portugal com algumas cidades.</p>



## **Apêndice 28 - O diário vivo do projeto – A evolução do mapa de conhecimentos**

---



**Figura 92:** O nosso tronco ganhou raízes, oriundas da sua semente – a bolota.  
12/11/2013



**Figura 93:** Crianças pintaram a copa da “Árvore do conhecimento” para registar todos os momentos do projeto – o nosso mapa de conhecimentos em três dimensões.  
13/12/2013



**Figura 94:** Como toda a árvore, esta por ser do conhecimento, foi alimentada não por água, mas por um fio condutor (a lã azul) que uniu todos os momentos do projeto.



**Figura 95:** Um dos momentos em as crianças, em grande grupo, deu continuidade ao mapa de conhecimentos do projeto.  
**13/13/2013**



**Figura 96:** “Árvore de conhecimento” concluída.  
**14/1/2014**

## Apêndice 29 - Plantação de Sobreiros

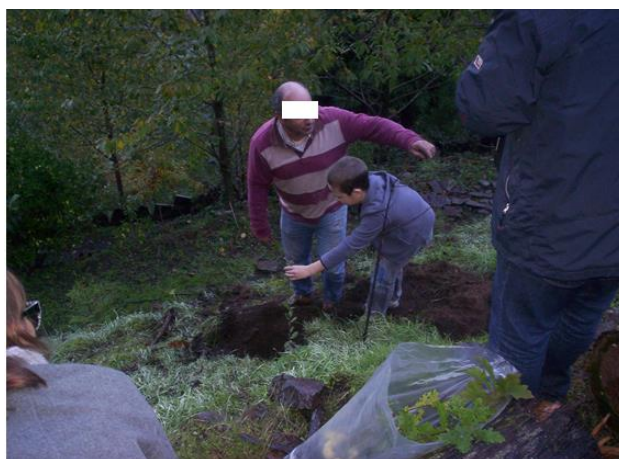
---



**Figura 97:** Crianças já na zona florestal a deslocarem-se para o local da plantação.  
13/11/2013



**Figura 98:** Membros da autarquia local ligados à educação e o Sr. Vereador da educação a participar na atividade de reflorestação das crianças.  
13/11/2013

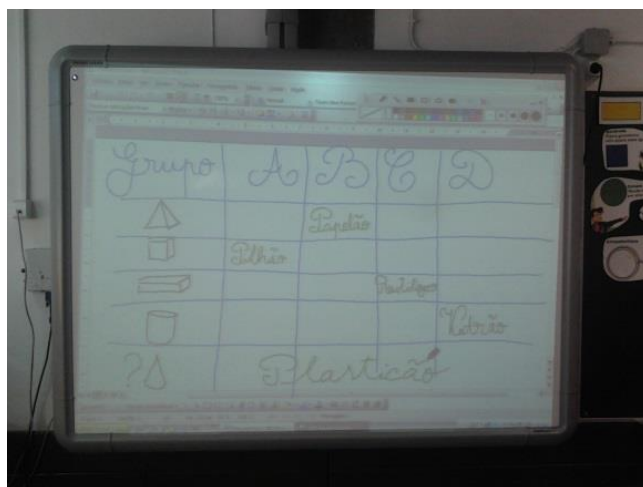


**Figura 99:** Uma das crianças a participar diretamente na plantação de um sobreiro com a ajuda de um assistente técnico da autarquia.  
13/11/2013

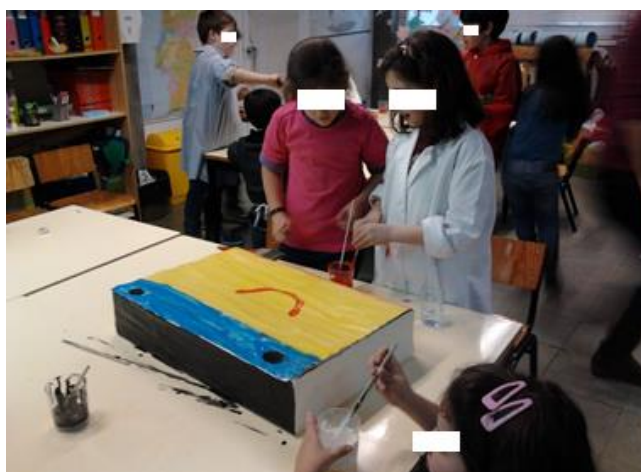


### Apêndice 30 - Planeamento e construção dos ecopontos e do “Reutilizeco”

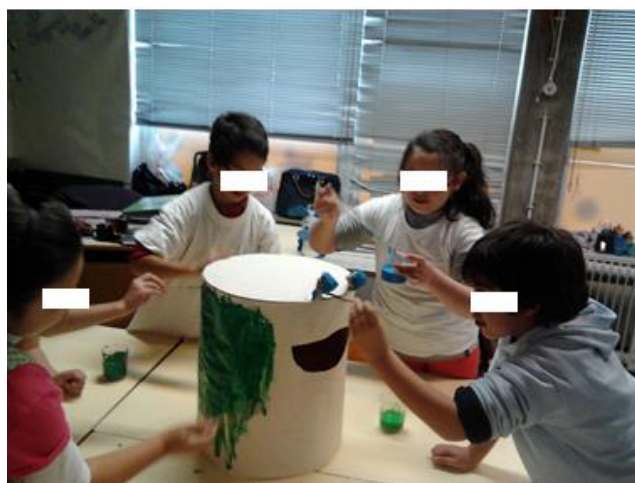
---



**Figura 100:** Planeamento da transformação dos sólidos geométricos em ecopontos por grupo.  
3/12/2013



**Figura 101:** Grupo C a pintar o seu “reutilizeco”.  
13/12/2013



**Figura 102:** Grupo D a pintar o seu ecoponto – “Vidrão”.  
13/12/2013



**Figura 103:** O grupo A a pintar o seu ecoponto - "Pilhão".  
13/12/2013



**Figura 104:** O grupo B a pintar o seu ecoponto - "papelão".  
13/12/2013



**Figura 105:** Os ecopontos e o "Reutilizeco" concluídos.

### Apêndice 31 - Atividade de expressão plástica alusiva ao outono e ao projeto

---



**Figura 106:** Crianças a fazerem a sua recriação individual da obra de Luís Droudil com recursos naturais.  
11/11/2013



**Figura 107:** Criança com NEE a fazer a sua reprodução da obra de Luís Droudil.  
11/11/2013



**Figura 108:** Telas individuais concluídas em processo de secagem.  
11/11/2013



## Apêndice 32 - Atividades de expressão plástica relacionadas com o tema do nosso projeto

---



**Figura 109:** Crianças a pintarem a sua árvore de inverno construída com a reutilização de caixas de ovos.  
13/12/2013



**Figura 110:** Crianças a rasgarem folhas de jornais para fazer pasta de papel.  
13/12/2012



**Figura 111:** Crianças a moldar livremente pasta de papel.  
16/12/2013



**Figura 112:** Folhas de papel resultantes da pasta de papel.  
16/12/2013



**Figura 113:** Crianças a cobrir bolas de papel de jornal com cola branca e papel para fazer bonecos de neve.  
14/12/2013



**Figura 114:** Crianças a construírem e pintarem estrelas/flores feitos com rolos de papel higiénico.  
16/12/2013





**Figura 115:** Crianças a pintarem mochos feitos com papel higiénico.  
16/12/2013



**Figura 116:** Mochos concluídos.  
16/12/2013



**Figura 117:** Bonecos de neve concluídos.  
16/12/2013



**Figura 118:** Árvore de inverno concluída enfeitada com mochos e estrelas/flores.  
17/12/2013

### Apêndice 33 - Exemplos de trabalhos expostos na escola



**Figuras 119 e 120:** Exposição das telas resultantes da recriação da obra de Luís Droudil na biblioteca escolar.



**Figura 121:** Exposição de um trabalho sobre a distribuição do sobreiro no território nacional, realizado no âmbito do projeto em paralelo com os distritos de Portugal – conteúdo de estudo do meio.

29/10/2013

## Apêndice 34 - Exemplos de trabalhos partilhados no *blog* de turma



Figura 122: Apresentação do início do desenvolvimento projeto.



Figura 123: Apresentação das atividades realizadas no âmbito do projeto nos últimos dias antes da primeira pausa letiva.





**Figura 124:** Partilha da construção da nossa árvore de conhecimentos e da visita à sala do “Zé Carumas”.



No último dia de aulas, antes do Natal, eu e a minha turma tivemos uma manhã diferente, pois fomos todos “meter a mão na massa”, na minha padaria.

Quando chegamos tiramos os casacos e colocamos logo as mãos à obra. Começamos por fazer uns bolinhos de coco com a ajuda do pasteleiro.

Enquanto os bolinhos de coco coziavam, ficamos a ver o pasteleiro a fazer a massa de brioche. Foi uma festa quando ele colocou a massa para cortar numa máquina e fez várias bolinhas que dariam para fazer bolas de Berlim e pães de Deus!

Também vimos tirar da mesma massa tranças, *croissants* simples, *croissants* de chocolate e de ovo, pois ficamos a saber que sai tudo da mesma massa, embora tenha tudo sabores bem diferentes.

Com os restos da massa os meninos fizeram algumas coisas engraçadas que a minha mãe depois cozeu para eles levarem para casa.

O nosso lanche da manhã também foi diferente do habitual – saboreamos o pão quentinho com manteiga que antes tínhamos visto cozer.

Por fim, o pasteleiro fez um bolo de chocolate decorado com motivos de natal para levarmos para o nosso lanche da tarde.

Assim se passou a manhã e foi uma alegria!

Espero que tenham gostado e voltem sempre que quiserem, pois, gostei muito de os receber.

Já agora, posso fazer uma pergunta? – Gostaram?

**Figura 125:** Exemplo de um dos textos construídos referentes à visita à padaria/pastelaria de um dos elementos da turma (neste caso, é o texto do filho dos proprietários do estabelecimento comercial).

## Apêndice 35 - Preparação da divulgação

---



**Figura 126:** Crianças a construírem, em grupo, os cartazes para a divulgação do seu projeto.  
15/1/2013



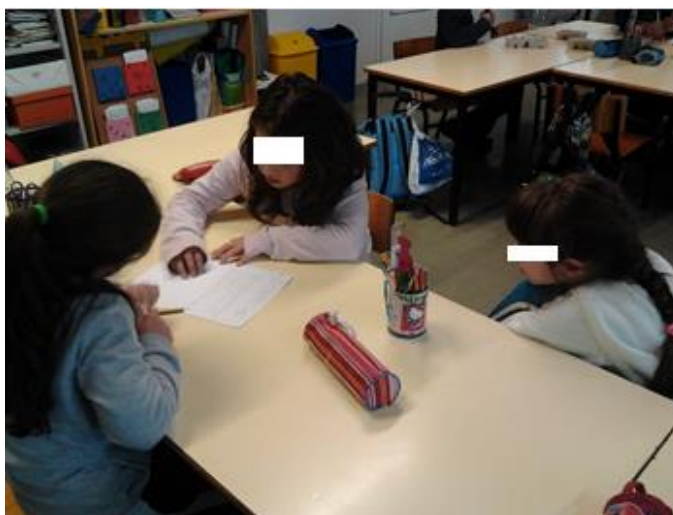
**Figura 127:** Criança a fazer um convite para a divulgação.  
22/1/2014



**Figura 128:** Crianças a prepararem as dramatizações para a divulgação.  
22/1/2014



**Figura 129:** Crianças a prepararem a apresentação da sua palestra para a divulgação.  
22/1/2014



**Figura 130:** Crianças a organizarem o seu *workshop* para a divulgação.  
28/1/2014



**Figura 131:** Crianças a pintarem cenário para as dramatizações a realizar na divulgação.  
22/1/2013



## Apêndice 36 - Os cartazes e convites para a divulgação



Figura 132: Cartazes da divulgação.  
22/1/2014



Figuras 133 e 134: Convite para as várias turmas e famílias para a divulgação.  
22/1/2014



Figuras 135 e 136: Na figura à esquerda, uma dupla prepara-se para fazer um convite formal a uma das turmas da escola, enquanto na figura à direita, outra dupla convida o Senhor Vereador da Educação.

24/1/2014

## Apêndice 37 - Divulgação do projeto

---



**Figura 137:** Dramatização da obra “Bolotas aos milhares!” de Maria Isabel Mendonça Soares  
29/1/2014



**Figura 138:** Dramatização da obra *A abóbora e a bolota*, adaptado de Katia Canton.  
29/1/2014



**Figura 139:** Crianças a cantarem uma música da sua autoria - “Reciclagem”.  
29/1/2014





**Figuras 140 e 141:** Tanto numa figura como na outra, as crianças estão a apresentar uma palestra. A da esquerda é sobre o deslizamento de terras – com uma experiência inerente –, enquanto a da direita é sobre a indústria papelreira.

29/1/2014



**Figura 142:** Grupo de crianças a dinamizar *workshop* para colegas da escola sobre pasta de papel.

29/1/2014



**Figura 143:** Crianças a dinamizar *workshop* para colegas da escola sobre como reutilizar caixas de ovos para fazer cogumelos.

29/1/2014



**Figura 144:** Crianças a dinamizarem *workshop* para colegas da escola sobre os efeitos da água nos terrenos com vegetação e sem vegetação.  
29/1/2014

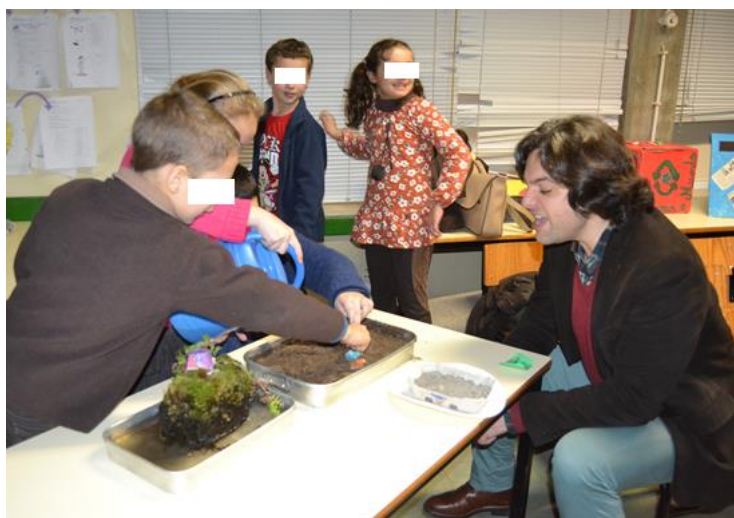


**Figura 145:** Crianças a dinamizar *workshop* para colegas da escola sobre como reutilizar rolos de papel higiénico para fazer mochos.  
29/1/2014



**Figura 146:** Famílias a assistirem às palestras, dramatizações e apresentação da música criada pelo grupo.  
29/1/2014





**Figura 147:** Crianças a dinamizarem um *workshop* para o Sr. Vereador da Educação.  
29/1/2014



**Figura 148:** Sr. Vereador da Educação, dois encarregados de educação e um irmão de uma criança a participarem noutro *workshop* dinamizado por um grupo da turma.  
29/1/2014



**Figura 149:** Crianças a apresentarem os trabalhos realizados ao longo do projeto às suas famílias.  
29/1/2014

## Apêndice 38 - Desdobrável e destacável de avaliação sobre e divulgação do projeto

**Cantando juntos**  
**Hino da reciclagem**  
Reciclar, Reciclar,  
Eu vou! Eu vou!  
Reciclagem, reciclagem .... (8x)

Vamos lá todos poupar  
Poupar até acabar  
Vamos lá reciclar  
No ecoponto depositar

Vamos poupar  
Para reutilizar  
Vamos guardar  
E assim todos nós vamos ganhar!

Vamos todos separar  
E na cor certa colocar  
Assim podemos ajudar  
E bem alto temos de cantar

Vamos poupar  
Para reutilizar  
Vamos guardar  
E assim todos nós vamos ganhar!

Vamos poupar  
Para reutilizar  
Vamos guardar  
E o ambiente juntos salvar!

**Projeto da Turma**  
**3.º B**

**Sustentável**  
**Por um futuro melhor**

**Com a colaboração de:**  
Professora [nome redigido]  
de Estágio em Educação Pré-Escolar e  
do Ensino do 1º Ciclo do Ensino  
Básico da Escola Superior de  
Educação de Coimbra, Isabel Duque,  
Luana Pinho e Patrícia Carvalho.

A sua ajuda é preciosa para nós. Desta forma, pedimos-lhe que preencha este pequenino questionário, para que possamos saber qual/quais a(s) atividade(s) que achou mais interessante ver desenvolvida(s). (Sendo o item 1=Muito Insuficiente; 2=Insuficiente; 3=Suficiente; 4=Bom e o 5=Muito Bom.)

Gostaríamos de saber a sua opinião sobre as atividades desenvolvidas com a turma. Deste modo, qual a avaliação que atribuiria a cada item?

1. Adaptação ao nível etário da criança.

	1	2	3	4	5
Workshops					
Dramatizações e música					
Palestras					

2. Contribuição para o enriquecimento pessoal do(a) aluno(a).

	1	2	3	4	5
Workshops					
Dramatizações e música					
Palestras					

3. Poderá ter propiciado uma maior consciencialização, da criança, para a importância de preservar o ambiente.










	1	2	3	4	5
Workshops					
Dramatizações e música					
Palestras					











Sugestões:

**Figuras 150 e 151:** À esquerda, a parte exterior do desdobrável construído pelas crianças no âmbito do projeto para o dia da sua divulgação e, à direita, o destacável presente no seu interior referente à avaliação da divulgação direcionada para os(as) participantes adultos(as).



**Poupar o ambiente está nas nossas mãos.**

	Reduza o tempo de banho. Se reduzir o tempo de banho de 10 para 5 minutos, economizará entre 30 a 80 litros de água por cada banho. Durante o banho, desligue a água enquanto se ensaboa. Quando lava os dentes, use um copo.
	Encha o lava-loiça de água para lavar a sua loiça. Não deixe torneiras a pingar.
	Reduza o consumo de água colocando uma garrafa cheia de água no seu autoclismo.
	Para descongelar os seus alimentos, não use água. Deixe-os descongelar no frigorífico.
	As máquinas, de roupa ou loiça, só devem ser colocadas a funcionar quando cheias.
	Regue o seu jardim pela manhã ou ao fim da tarde. Assim, evita a evaporação.
	Se usar vassoura para varrer folhas do seu jardim antes de usar a mangueira, reduzirá o gasto de água.
	Aproveite a luz natural. Apague sempre a iluminação dos espaços que não está a utilizar.
	Não guarde alimentos quentes no frigorífico. Evite abrir o frigorífico sucessivamente. Verifique com regularidade o estado das borrachas.

	Acumule a sua roupa para passá-la toda de uma vez.
	Desligue o seu televisor, caso não esteja a utilizá-lo.
	Os bicos do fogão e forno devem estar sempre limpos. Tape a panela enquanto cozinha. Use panelas com uma superfície que cubra totalmente a fonte de calor. Cozinhe com o lume no mínimo.
	Para ir às compras, use uma lista de compras. Esteja atento aos cupões de desconto.
	Sempre que possa, leve comida para o trabalho.
	Sempre que possa, ande a pé ou de bicicleta.
	Quando sai de casa, planeie onde quer ir e faça um percurso económico. Sempre que possível, combine com os seus colegas para partilharem transporte.
	Reutilize embalagens.
	Aproveite os saldos para comprar roupa para o ano seguinte.
	Evite comprar água engarrafada, usando filtros de água.

**Dicas lúricas**

**Utilize as sobras:**

**Coxinhas com massa de arroz**

**Ingredientes**

**Massa:**

- 3 chávenas (chá) de sobras de arroz
- 2 chávenas (chá) de leite
- 2 colheres (sopa) de queijo parmesão ralado
- 1 colher (sopa) de margarina
- Sal a gosto
- 2 chávenas (chá) de farinha de trigo.


**Recheio:**

- Sobras de frango desfiado
- 2 cebola picada
- 2 dentes de alho
- 1 colher (sopa) de azeite
- 1 tomate sem pele e sementes picado
- 1/2 chávenas (chá) de azeitonas verdes
- Salsa, sal e pimenta a gosto
- 2 claras
- Pão ralado

**Preparação**

**Massa:** Coloque o arroz, o leite, o queijo, a margarina e o sal numa panela e leve ao fogo. Quando ferver, coloque de uma só vez a farinha. Mexa com força até que a massa se solte do fundo da panela. Deixe cozinhar por 3 minutos e desligue o fogo. Cubra a massa e deixe arrefecer.

**Recheio:** Numa panela, aqueça o azeite e doure a cebola e o alho. Junte o tomate o frango e tempere com o sal e a pimenta. Cozinhe por 2 minutos, acrescente as azeitonas, a salsa e desligue o fogo. Coloque a massa sobre uma superfície enfarinhada e amasse. Faça bolinhas com o tamanho desejado. Abra cada bolinha e recheie com o frango. Molde as coxinhas. Passe na clara de ovo batida e no pão ralado. Frite em óleo quente até dourar.



**Avaliação geral**

Gostaríamos de saber a sua opinião sobre o projeto desenvolvido nesta turma. Deste modo, qual a avaliação que atribui a cada item?

1. As atividades dinamizadas estão adaptadas às crianças?

	1	2	3	4	5
Workshops					
Dramatizações e música					
Palestras					

2. As atividades dinamizadas contribuem para uma aprendizagem significativa dos conteúdos abordados?

	1	2	3	4	5
Workshops					
Dramatizações e música					
Palestras					

3. O desenvolvimento do projeto contribuiu para a consciencialização da importância da preservação do ambiente?

	1	2	3	4	5
Workshops					
Dramatizações e música					
Palestras					

Sugestões:

**Figuras 152 e 153:** À esquerda, parte interna do desdobrável construído pelas crianças no âmbito do projeto para o dia da sua divulgação e, à direita, o destacável presente no seu interior referente à avaliação da divulgação direcionada para as crianças participantes.

### Apêndice 39 - Questionários entregues às crianças para avaliar o projeto seguida do seu tratamento de dados

---

#### Avaliação/Registo de aprendizagens

##### 1. Ficha-Relatório de regulação de trabalho de projeto

Nome: _____	Data: _____
-------------	-------------

##### 1.ª Etapa: Tema do projeto

O que pensas sobre o tema do projeto?

---

---

O que esperavas deste trabalho de projeto?

---

---

##### 2.ª Etapa: Desenvolvimento do projeto

Quais foram as atividades que mais gostaste de realizar?

---

Que temas mais gostaste de explorar?

---

O projeto foi desafiante? Porquê?

---

---

---

Tiveste apoio quando precisaste?

---

Tiveste liberdade de escolha?

---

O que gostavas de ter feito?

---

De 1 a 5 (sendo 1=muito insuficiente, 2= insuficiente, 3=suficiente, 4= bom e 5=muito bom), avalia este projeto \_\_\_\_\_

Figura 154: Questionário de avaliação/registo de aprendizagens entregue às crianças depois do projeto.

**Avaliação/Registo de aprendizagens**

**2. Ficha-Relatório de regulação de trabalho de grupo (palestras)**

Nome: _____ Data: _____	
Nome dos elementos do grupo:	Tema do Trabalho de Grupo:
_____	_____
_____	_____
_____	_____

**1.ª Etapa: Pesquisas individuais**

Tema de pesquisa: \_\_\_\_\_

O que pensas sobre a forma como foram distribuídos os temas de pesquisa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que esperavas aprender quando iniciaste as tuas pesquisas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Consideras que aprendeste mais sobre o tema com as pesquisas que realizaste?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Que fontes utilizaste para as tuas pesquisas?

\_\_\_\_\_

**2.ª Etapa: Constituição do Grupo**

O que pensas sobre a forma como foi realizada a formação dos grupos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que pensas sobre a forma como foram distribuídos atividades?

\_\_\_\_\_

**Figura 155:** Primeira página do questionário de avaliação/registo de aprendizagens referente às palestras organizadas para o dia da divulgação.

---

**O que esperavas deste trabalho de grupo?**

---

---

**3.ª Etapa: Avaliação**

**Como avalias este trabalho?**

- **Quanto à interação entre os elementos do grupo:**  

---

---
- **Quanto à forma como construíram o trabalho:**  

---

---

**Quais foram as principais dificuldades/problemas?**

---

---

**Como ultrapassaram essas dificuldades/problemas?**

---

---

**Tiveste apoio quando precisaste?**

---

---

**Tiveste liberdade de escolha?**

---

---

**Figura 156:** Segunda página do questionário de avaliação/registo de aprendizagens referente às palestras organizadas para o dia da divulgação.



**Avaliação/Registo de aprendizagens**

**4. Ficha-Relatório de regulação de trabalho de grupo**

Nome: _____ Data: _____
Nome dos elementos do grupo:
_____
_____

**1.ª Etapa: Constituição do Grupo**

**O que pensas sobre a forma como foi realizada a formação dos grupos?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**O que pensas sobre a forma como foram distribuídas as atividades?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**O que esperavas deste trabalho de grupo?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2.ª Etapa: Avaliação**

**Como avalias este trabalho?**

- **Quanto à interação entre os elementos do grupo:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- **Quanto à forma como construíram o trabalho:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Quais foram as principais dificuldades/problemas?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Figura 157:** Primeira página do questionário de avaliação/registo de aprendizagens referente aos *workshops* e dramatizações/música organizadas para o dia da divulgação (Foram entregues dois exemplares que, apesar de iguais, cada um era referente a uma das atividades).

Como ultrapassaram essas dificuldades/problemas?

---

---

Tiveste apoio quando precisaste?

---

Tiveste liberdade de escolha?

---

**Figura 158:** Segunda página do questionário de avaliação/registo de aprendizagens referente aos *workshops* e dramatizações/música organizadas para o dia da divulgação (Foram entregues dois exemplares que, apesar de iguais, cada um era referente a uma das atividades).

## 1. Tratamento dos dados de Avaliação/Registo de aprendizagens<sup>22</sup>

### 1.1. Ficha-relatório de regulação de trabalho de projeto

#### → 1.ª Etapa: Tema do projeto

O tema do projeto surgiu pela nossa indução, no entanto, o papel ativo das crianças foi essencial para o seu desenvolvimento.

Relativamente à avaliação do tema do projeto, por meio de resposta à questão *O que pensas sobre o tema do projeto?*, as crianças revelaram o seu agrado pelo tema, tal como a sua importância para o ambiente, sendo ainda referenciado por algumas crianças ter sido um *bom tema*.

No que se refere às expectativas deste projeto, quatro crianças revelaram que o projeto correu como idealizaram, sendo referenciadas respostas por algumas crianças como *divertido*, *muito bom* e *muito bom como foi*. No entanto, também existiram algumas crianças que mencionaram não esperar nada, sendo por isso uma surpresa para muitas crianças, havendo ainda duas crianças que deram as respostas *esperava que corresse muito pior e pensava ser mais difícil*.

#### → 2.ª Etapa: Desenvolvimento do projeto

No que se refere ao desenvolvimento do projeto à questão *Quais foram as atividades que mais gostaste de realizar?*, as crianças referenciaram muitas das atividades desenvolvidas na divulgação do projeto, havendo uma maior incidência nos *workshops*. No entanto, também foram referidas as dramatizações, a construção dos ecopontos e das telas, ou seja atividades que incidissem na expressão plástica. Ainda assim, também existiram duas crianças que referiram ter gostado de todas, uma fez referência à visita à fábrica de papel e outras a atividades que incidem em jogos e desafios.

<sup>22</sup> Esta análise e tratamento de dados é o resultado do trabalho conjunto das estagiárias responsáveis por esta prática educativa.

Relativamente aos temas que mais gostaram de explorar, as respostas das crianças recaíram nas atividades relativas à reciclagem e à reutilização, havendo referência a todas, por parte de duas crianças e ainda dois casos pontuais, como a visita à fábrica de papel e à pastelaria e ainda a floresta.

Já na questão *O projeto foi desafiante? Porquê?*, as crianças responderam na sua totalidade afirmativamente, considerando-o desafiante, apesar de ser por motivos diversos. Desta feita, das razões citadas pelas diferentes crianças relativamente ao desafio surgiram justificações como *trabalhámos muito, foram desafios difíceis, aprendi/fiz coisas novas e foi imprevisível*, tendo as mesmas surgido de forma equilibrada.

Relativamente ao apoio, todas as crianças revelaram ter tido quando precisaram, tal como a liberdade de escolha durante o desenvolvimento do projeto.

Na última pergunta de resposta aberta, *O que gostavas de ter feito*, era esperado que as crianças revelassem aquilo que gostariam de ter feito e não tenha sido realizado, uma questão ao qual algumas crianças não responderam. Das que responderam, houve uma incidência, ainda que não significativa, na falta de desejo de ter realizado outras atividades e a vontade de fazer tudo. Ainda assim, houve uma criança que referenciou que gostaria de ter feito chapéus com caixas de ovos.

Para finalizar, no intuito de conhecer a avaliação global do projeto foi realizada a pergunta *De 1 a 5 (sendo 1=muito insuficiente, 2= insuficiente, 3=suficiente, 4= bom e 5=muito bom), avalia este projeto*, uma resposta que há exceção de uma criança, que avaliou em 4 (bom), teve quase na sua totalidade a avaliação em 5 (muito bom).

## **1.2. Ficha-relatório de regulação de trabalho de grupo: Palestras**

### **→ 1.ª Etapa: Pesquisas individuais**

Os temas de pesquisa foram escolhidos pelas crianças, por meio de registo individual numa folha, tal como se pode verificar pela descrição/evidências da prática.

Relativamente à avaliação desta forma de distribuição de temas, por meio de resposta à questão *O que pensas sobre a forma como foram distribuídos os temas de pesquisa?*, as crianças demonstraram agrado para com esta forma de distribuição de temas. Houve crianças que disseram que havia sido uma boa forma, havendo uma referência a este processo de escolha enquanto justo e várias referências ao facto de ter sido por escolha própria. Uma criança demonstrou agrado dizendo que havia gostado.

De um modo geral, podemos afirmar que, termos dado liberdade de escolha agradou todas as crianças, sem exceção.

Quanto às expectativas deste trabalho de pesquisas, avaliada através da questão *O que esperavas aprender quando iniciaste as tuas pesquisas?*, as crianças

deram respostas como *esperava aprender mais*, havendo apenas três casos que, divergindo da opinião dos colegas, disseram não *esperava aprender nada*, *não esperava nada* e *que era difícil*.

De um modo geral, podemos verificar que as crianças esperavam aprender mais sobre o tema escolhido.

Quanto à avaliação das aprendizagens realizadas durante as pesquisas, de um modo geral, as crianças afirmaram ter aprendido. Assim, em resposta à questão *Consideras que aprendeste mais sobre o tema com as pesquisas que realizaste?*, à exceção de uma criança que referiu que não havia aprendido nada por já saber tudo sobre o tema, todas as crianças consideraram ter aprendido algo.

Tal como se pode verificar nas descrições da prática, as pesquisas realizadas pelas crianças foram autónomas e em tempo extra letivo. Relativamente às fontes utilizadas nas suas pesquisas, excetuando duas crianças, uma que indicou a família e outra os livros enquanto fonte de informação, as restantes crianças afirmam ter recorrido à internet para a obtenção de informações.

#### → **2.ª Etapa: Constituição do grupo**

Os grupos foram constituídos com base nos temas, após negociação com as crianças. Assim, as crianças cujo tema coincidia formaram cada um dos grupos. Tendo em conta a proximidade de alguns temas, por meio de sugestão das próprias crianças ou por meio de negociação, dois grupos foram formados por aglutinação de dois temas: Reciclagem e reutilização e árvores e plantas com deslizamentos. A necessidade desta aglutinação surgiu de forma natural. Ela partiu das crianças depois de verificarem a razoabilidade do número de elementos de cada grupo de acordo com o tema de pesquisa.

A avaliação da forma como os grupos se constituíram foi realizada através da questão *O que pensas sobre a forma como foi realizada a formação dos grupos?*. Todas as crianças avaliaram a estratégia utilizada enquanto boa e muito boa, havendo uma referência a este processo enquanto justo e duas referências ao facto de ter havido escolha própria. Assim, podemos afirmar que esta estratégia terá sido do inteiro agrado do total dos participantes.

As tarefas a realizar por cada criança foram feitas por meio de um contrato. Cada criança, autonomamente e em consonância com o grupo, escolheu o que pretendia fazer, comprometendo-se a fazê-lo num determinado período de tempo.

Relativamente à organização supracitada, avaliada através da questão *O que pensas sobre a forma como foram distribuídos atividades?*, as crianças avaliaram de forma positiva, havendo respostas como *gostei*, *muito bom*, *bom*, *boa ideia*, *boa estratégia* e *aprendi mais*. Assim, podemos aferir que, na globalidade, esta foi uma estratégia que agradou as crianças.

Quanto ao que as crianças esperavam deste trabalho de grupo, as respostas foram diversificadas. No entanto, à exceção de três crianças que não tinham

expectativas, as restantes crianças esperavam que corresse bem, acreditavam que iriam aprender mais, havendo uma criança que referiu ter sido mais divertido do que esperava.

→ **3.ª Etapa: Avaliação**

Relativamente à forma como cada criança avaliou o trabalho realizado na preparação das palestras, quanto à interação entre os elementos do grupo, a opinião foi unânime: todas as crianças avaliaram a interação de forma positiva. Quanto à forma como construíram o trabalho, à exceção de uma criança que referiu ter sido fácil e uma outra que indicou ter sido feita por meio de junção de várias ideias, todas as outras crianças avaliaram a forma como o trabalho foi construído de forma positiva.

As únicas dificuldades apontadas pelas crianças foram relativamente aos computadores (pelo facto de haver dificuldade em utilizar os computadores da biblioteca, que, maioritariamente, estavam avariados), à organização e às votações, havendo também uma criança que referiu ter dificuldade em explicar-se. Todas as outras crianças referiram não terem tido dificuldades.

Relativamente à forma como ultrapassaram as dificuldades, as crianças que referiram as dificuldades acima mencionadas, indicaram que haviam tido ajuda das estagiárias e professora, exceto uma, que referiu ter ultrapassado as mesmas chegando a um consenso com os colegas.

Relativamente aos apoios e liberdade de escolha, todas as crianças, sem exceção, consideram ter tido apoios sempre que precisaram e que tiveram liberdade de escolha durante todo o processo.

### **1.3. Ficha-relatório de regulação de trabalho de grupo: Dramatizações e música**

→ **1.ª Etapa: Constituição do Grupo**

A formação dos grupos para a dramatização e música surgiu através de um sorteio com balões, como se pode verificar na descrição/evidências da prática. Neste sorteio cada criança retirou do saco o balão, cuja cor representava o grupo. De seguida o elemento neutro, que ainda não tinha retirado o balão, selecionou as tarefas de cada grupo. Uma vez que todos se demonstraram agradados, não ocorreram alterações nos elementos dos grupos que se tinham acabado de organizar.

Assim, as crianças responderam à questão o que pensam sobre a forma como foi realizada a formação dos grupos referindo que tinha sido uma boa estratégia. É ainda de mencionar que algumas responderam que tinha sido uma forma engraçada e divertida de formação dos grupos e houve ainda quem respondesse que foi uma forma justa.

Os trabalhos de grupo foram mediados por um adulto, não só como forma de monitorização, mas com o intuito de ajudar o grupo sempre que fosse necessário. É

de referir que foram as crianças que delinearam e escolheram as tarefas, bem como as personagens. Foram ainda os elementos dos grupos que, consoante a sua tarefa, decidiram que queriam utilizar acessórios e roupas de acordo com as personagens. Desta feita, na segunda questão, o que pensas sobre a forma como foram distribuídos os temas/atividades, as crianças consideraram que as tarefas foram bem distribuídas. Algumas crianças mencionaram que esta forma foi “justa” e “divertida”. Consideramos que as crianças foram autónomas e responsáveis, uma vez que cumpriram com as tarefas a que se propuseram.

Na terceira questão, relacionada com expectativas que tinham sobre este trabalho, o que esperavas deste trabalho de grupo, algumas crianças consideravam que ia ser um bom trabalho, havendo outras que não tinham expectativas. Houve ainda crianças a responderem que “não esperava que fosse tão divertido”, “tive uma surpresa” e “que corresse pior”. Como tal, podemos deduzir que tenha sido de agrado geral.

### → **2.ª Etapa: Avaliação**

Nesta etapa, as crianças devem partilhar como consideraram que correu o trabalho em grupo, isto é como avaliam o trabalho de grupo, considerando diferentes parâmetros. Assim, a primeira questão está direcionada quanto à interação entre os elementos do grupo. As crianças consideraram que houve interação e que correu bem. Durante o trabalho de transformação dos textos e da construção da letra da música pudemos verificar que houve a participação de todos os elementos, estas respostas remetem-nos para a segunda questão, relativamente à forma como construíram o trabalho. Assim, as crianças consideraram que foi boa, havendo algumas crianças que ainda mencionaram o trabalho em equipa.

Na terceira questão, quais foram as principais dificuldades/problemas, as crianças disseram que não tiveram dificuldades, à exceção de três crianças que mencionaram ter tido dificuldades ao nível da “organização” e de “discussões”. De modo geral, as crianças conseguiram cooperar e solucionar as opiniões divergentes encontrando solução para as dificuldades ou problemas existentes.

Assim, na quarta questão, como ultrapassaram essas dificuldades/problemas, as crianças afirmaram que não tiveram dificuldades/problemas, com exceção de três crianças que referiram que precisaram da intervenção das estagiárias e da professora e outra que afirmou que resolveram os conflitos através de conversas.

Com o intuito de compreendermos se as crianças se sentiram apoiadas durante este processo questionámo-las se tiveram apoio quando precisaram, as respostas foram unânimes, todas as crianças responderam que “sim”.

Na última questão, perguntámos às crianças se tiveram liberdade de escolha, ao que todas responderam afirmativamente.

#### 1.4. Ficha-relatório de regulação de trabalho de grupo: Workshops

##### → **1.ª Etapa: Constituição do Grupo**

A primeira questão – “O que pensas sobre a forma como foi realizada a formação dos grupos?” – apesar de ser uma questão de resposta aberta, a grande maioria das crianças respondeu de forma curta, referindo o seu agrado quanto à forma como se formaram os grupos. Da análise das suas respostas emergiram categorias que, por si só, demonstram o que as crianças pensam: “justa”, “correu muito bem”, “gostei” e “bem realizada”. Porém, há mais respostas direcionadas para as “bem realizada”.

As respostas das crianças à segunda questão – “O que pensas sobre a forma como foram distribuídas as atividades?” – ainda que muito idênticas as respostas da questão anterior, as categorias emergentes das respostas são: “boa estratégia/ideia” e “bem distribuídas”, havendo uma maior incidência na primeira categoria.

Relativamente à última questão desta etapa – “O que esperavas deste trabalho de grupo?” – também de respostas muito curtas, revelou que a grande maioria das crianças não tinha expectativas para este trabalho, sendo por isso para muitas, também referenciadas nas suas respostas, uma surpresa. Da análise das respostas surgiram as seguintes categorias: “não esperava nada”, “esperava que ia correr bem”, “tive uma surpresa” e, por fim “esperava que corresse pior”, havendo um certo equilíbrio entre o número de respostas para cada uma das categorias já citadas, à exceção da última que foi referenciada apenas por uma criança.

##### → **2.ª Etapa: Avaliação**

Nesta etapa, mais direcionada para o trabalho, as crianças responderam à primeira questão – “Como avalias este trabalho quanto à interação entre os elementos do grupo?” – na sua globalidade como um trabalho que correu bem, no entanto, devido à troca existente num grupo, pela insatisfação do tema por parte de uma criança, surgiu a seguinte resposta “alguns saíram do grupo e entraram outros”. Respostas que deram origem às seguintes categorias: “correu bem” e “existiu uma troca”.

Há semelhança da primeira questão desta etapa, nesta – “Como avalias este trabalho quanto à forma como construíram o trabalho?” – surgiram novamente respostas curtas que revelavam o agrado geral do grupo «pelo trabalho desenvolvido, sendo a grande categoria emergente “muito bom”.

Na próxima questão – “Quais foram as principais dificuldades/problemas?” – foi referido pelo grupo, à exceção de uma criança que mencionou ter tido dificuldades nas discussões de grupo, que não houve problemas nem dificuldades. Desta forma, das respostas emergiram as seguintes categorias: “não houve dificuldades/problemas” e, mesmo que tenha sido uma criança a referenciar, “discussão”.

Tendo em consideração as respostas à pergunta anterior, na questão “Como ultrapassaram essas dificuldades/problemas?” as respostas incidiram novamente na ausência de problemas/dificuldades, portanto, à exceção de três crianças que referenciaram resolver os seus problemas com a ajuda das estagiárias e da Professora Alice ou através do diálogo entre os colegas do grupo, as categorias que surgiram foram: “Não precisámos de ultrapassar dificuldades/problemas”, “com ajuda” e “através do diálogo”.

Na questão “Tiveste apoio quando precisaste?”, a resposta foi unânime, todos(as) responderam “Sim”, sendo a única categoria, uma realidade que se verificou na última questão “Tiveste liberdade de escolha?”, onde as crianças responderam igualmente que “sim”.

## **2. Tratamento dos dados de avaliação do projeto pelos restantes participantes**

### **2.1. Nota Introdutória**

Como já foi apresentado neste *dossier* de estágio, a turma com o qual desenvolvemos a nossa prática, no final do desenvolvimento do seu projeto, seguindo a *metodologia de trabalho de projeto*, dinamizou uma divulgação para a comunidade educativa. Uma atividade que integrou todos(as) os(as) alunos(as), bem como os(as) professores(as) da instituição em causa, para a partilha de diversas atividades desenvolvidas no projeto, durante o dia. Ficando reservado o final do dia para os familiares das crianças dinamizadoras, o Sr. Vereador da Educação, Cultura, Património e Ciência, Turismo e Juventude, tal como a Coordenadora do Departamento do 1.º Ciclo de Ensino Básico.

No entanto, para que esta partilha fosse adequada a todas as idades, foram desenvolvidas diferentes atividades para cada nível etário, à exceção do público adulto que conheceu todas. Desta forma, foram apresentadas dramatizações distintas às turmas do 1.º e 2.º ano de escolaridade, enquanto às turmas do 3.º ano foram dinamizados *workshops*, ficando as palestras sobre a temática do projeto para as crianças do 4.º ano.

Como a avaliação é um processo reflexivo importante no final de qualquer projeto, como uma forma de averiguar o que correu bem e o que poderia ter corrido melhor, na próxima parte, serão apresentados a recolha e a análise dos dados referentes à avaliação realizada por todos(as) os(as) participantes deste evento referente ao projeto.

### **2.2. Contexto e Método**

Como a divulgação foi preparada para a comunidade educativa da [REDACTED], os dados aqui apresentados, focam-se nos 184 questionários correspondendo às crianças e professores(as) da Escola Básica nº1 [REDACTED] do Agrupamento de Escolas [REDACTED], que colaboraram na avaliação, e aos pais da turma dinamizadora deste evento.



Destes questionários, 93 correspondem às cinco turmas do 1.º e do 2.º ano que participaram na avaliação, 33 às duas turmas do 3.º ano, 46 às crianças das três turmas do 4.º ano, 8 aos professores, e por fim, 21 inquéritos dos pais participantes.

A recolha dos dados foi realizada com um pequeno inquérito entregue após a divulgação. Apesar de este instrumento conter apenas três questões de resposta simples – uma vez que era de resposta fechada com o suporte de uma escala – e um espaço destinado a sugestões houve a necessidade de adaptar o questionário às crianças para facilitar a compreensão do que era pedido. Neste sentido, as perguntas realizadas foram:

- Achas que a atividade que desenvolveste ou viste desenvolver) era adequada à tua idade?
- A atividade a que assististe/participaste contribuiu para uma melhor aprendizagem dos conteúdos abordados?
- O desenvolvimento desta atividade contribuiu para aumentar a tua vontade de preservar o ambiente?

Relativamente aos dados recolhidos, como a análise centrou-se apenas na quantificação das diferentes respostas, recorreu-se à metodologia quantitativa.

## 2.3. Apresentação e análise dos dados

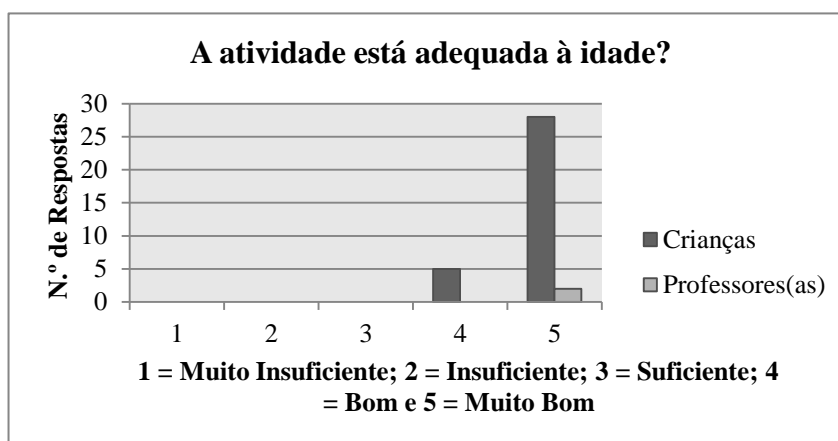
### 2.3.1. Avaliação da Comunidade Escolar

#### → *Workshops*

Os dados apresentados nesta parte referem-se aos inquéritos relativos à avaliação da “*Workshops*”, tanto dos(as) alunos(as) como dos(as) docentes dos 3.ºs anos de escolaridade, que participaram nesta atividade, integrante na divulgação.

Da organização de todos os dados relativos à primeira questão – A atividade está adequada à idade? – emergiu o gráfico que se segue:

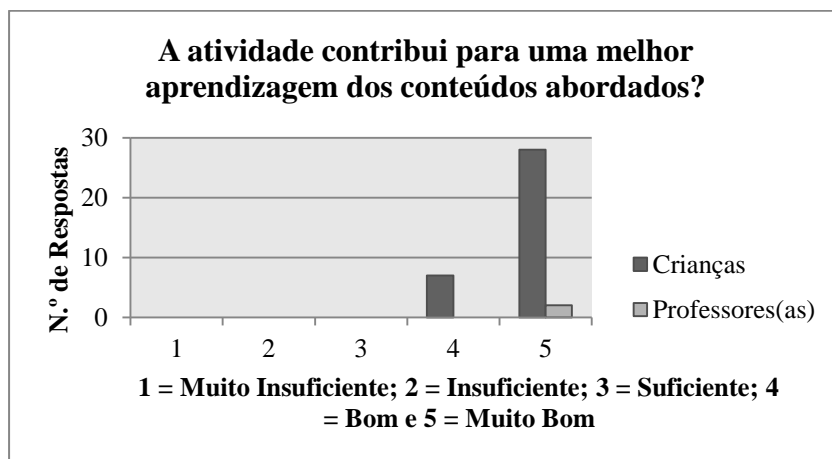
**Gráfico4:** Avaliação da adequabilidade dos *workshops* à idade.



A partir da análise do gráfico acima é claro que a avaliação desta questão, tanto por parte dos(as) docentes como das crianças, incidiu maioritariamente no “Muito Bom”, à exceção de cinco crianças que avaliaram em “Bom”.

Já na questão – A atividade contribui para uma melhor compreensão dos conteúdos abordados? – foi construído com os dados recolhidos o seguinte gráfico:

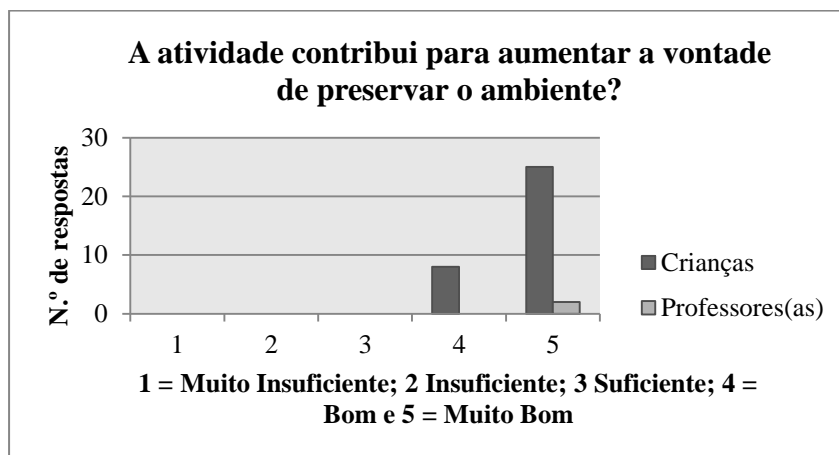
**Gráfico 5:** Avaliação da contribuição dos *workshops* para as aprendizagens dos conteúdos abordados.



Da análise do gráfico acima, tal como na questão anterior, há uma grande incidência no “Muito Bom”, uma avaliação que é comum nas crianças e nos(as) docentes. No entanto, há sete crianças que avaliam a contribuição desta atividade para os conteúdos explorados em “Bom”.

Por fim, na última questão referente a esta atividade – A atividade contribui para aumentar a vontade de preservar o ambiente? – emergiu o seguinte gráfico a partir dos dados coletados:

**Gráfico 6:** Avaliação da contribuição dos *workshops* para aumentar a vontade de preservar o ambiente.



A partir dos dados apresentados no gráfico acima é visível que, tanto as crianças como os(as) docentes avaliaram, nesta questão, maioritariamente em “Muito Bom, à exceção de oito crianças que avaliaram em “Bom”.

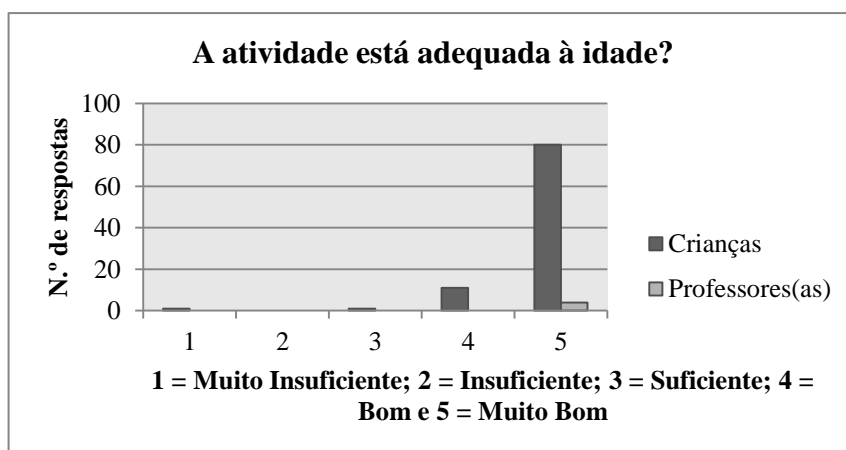
No que se refere a sugestões, tanto as crianças como os(as) docentes não se pronunciaram quanto a esta atividade da divulgação.

#### → **Dramatizações e Música**

Nesta parte serão explorados os dados recolhidos relativos à avaliação da “Dramatização e Música”, tanto das crianças como dos(as) docentes dos 1.ºs e 2.ºs anos de escolaridade, que participaram nesta atividade e colaboraram na avaliação desta atividade integrante da divulgação.

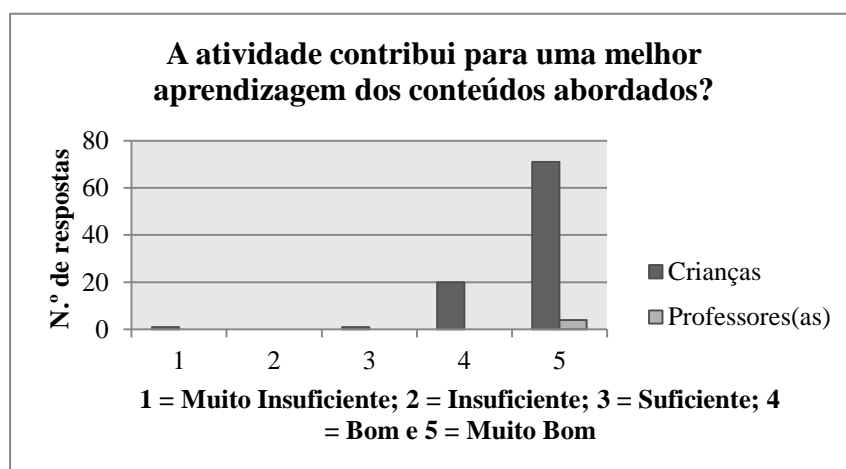
Dos dados recolhidos para a primeira questão – A atividade contribui para uma melhor compreensão dos conteúdos abordados? – surgiu o seguinte gráfico:

**Gráfico 7:** Avaliação da adequabilidade das dramatizações e música à idade.



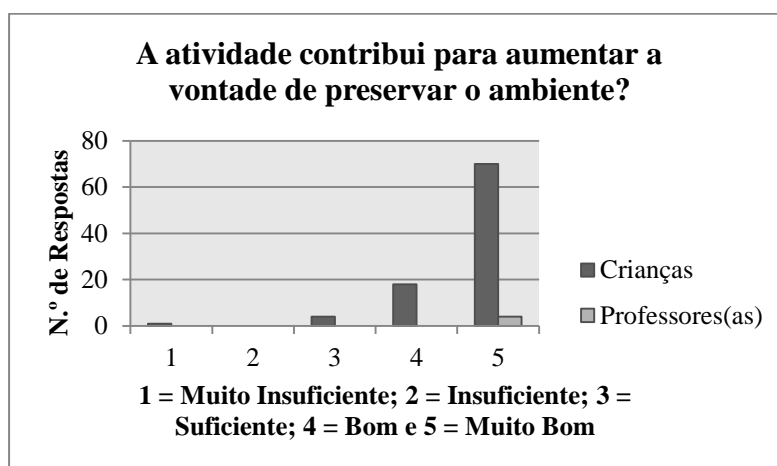
Da análise dos dados do gráfico acima é observável uma grande incidência na avaliação quanto à adequação à idade em “Muito Bom”, tanto por parte das crianças como dos(as) docentes, havendo excecional mente onze crianças a avaliar em “Bom”, uma criança a avaliar em “Suficiente” e, por fim, outra a avaliar em “Insuficiente”.

Relativamente à segunda questão – A atividade contribui para uma melhor aprendizagem dos conteúdos abordados? – construiu-se o seguinte gráfico após a organização dos dados:

**Gráfico 8:** Avaliação da contribuição das dramatizações e música para as aprendizagens dos conteúdos abordados.

Dos dados apresentados no gráfico acima, relativos à contribuição desta atividade para a melhor aprendizagem dos conteúdos abordados, tanto as crianças como os(as) docentes, avaliaram esta, na sua grande maioria, em “Muito Bom”. Ainda assim, houve vinte crianças que avaliaram em “Bom”, uma em “Suficiente” e outra em “Insuficiente”.

Enquanto os dados recolhidos para a última questão – A atividade contribui para aumentar a vontade de preservar o ambiente? – possibilitou a construção do seguinte gráfico:

**Gráfico 9:** Avaliação da contribuição das dramatizações e música para aumentar a vontade de preservar o ambiente.

Da análise dos dados representados no gráfico acima, oriundos da avaliação das crianças e dos(as) docentes, quanto à contribuição desta atividade para aumentar a vontade de preservar o ambiente, é visível uma grande incidência no “Muito Bom”, à exceção de dezoito crianças que avaliaram em “Bom”, quatro em “Suficiente” e, por fim, uma em “Muito Insuficiente”.

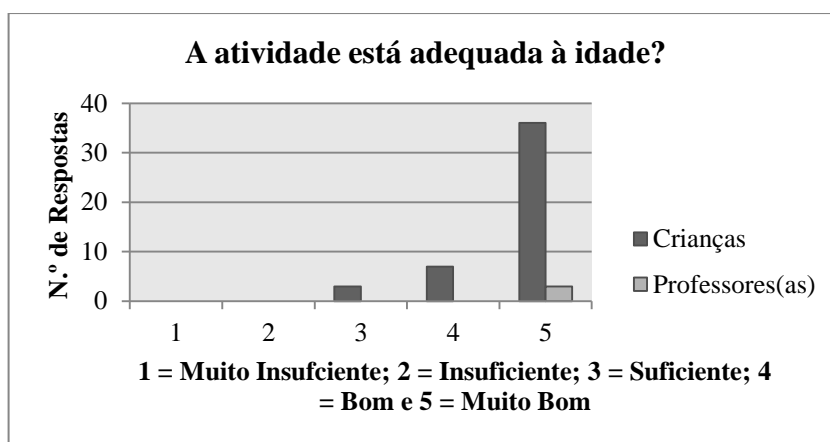
Por fim, na parte referente às sugestões, alguns alunos(as) desta faixa etária aproveitaram-na para demonstrar o seu agrado pelo tema e pela atividade.

#### → Palestras

Esta parte incide nos dados recolhidos relativos à avaliação da “Palestra”, tanto dos(as) alunos(as) como dos(as) docentes do 4.º ano de escolaridade, que participaram nesta atividade, integrante na divulgação.

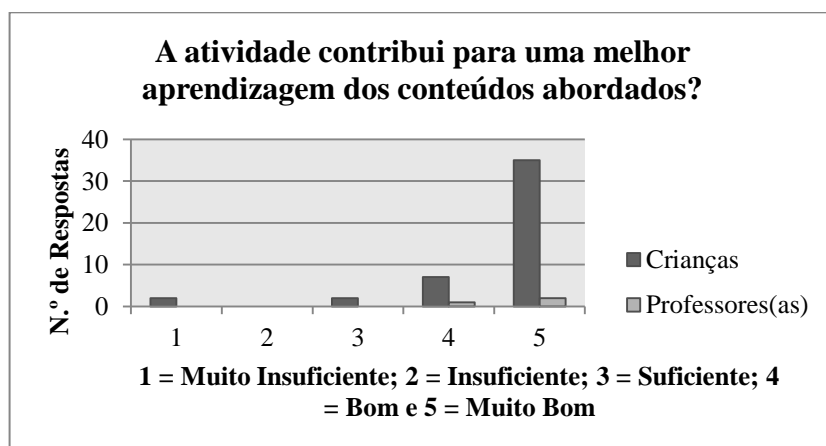
Após a organização dos dados recolhidos referente à primeira questão – A atividade está adequada à idade? – surgiu o seguinte gráfico:

**Gráfico 10:** Avaliação da adequabilidade das palestras à idade.



Com a análise do gráfico acima é observável que os participantes, tanto docentes como crianças, maioritariamente avaliaram a atividade em “Muito Bom”, quando à adequabilidade da idade, à exceção de sete crianças que avaliaram em “Bom” e uma criança, que avaliou em “Suficiente”. Relativamente à segunda questão – A atividade contribui para uma melhor aprendizagem dos conteúdos abordados? – emergiu o seguinte gráfico:

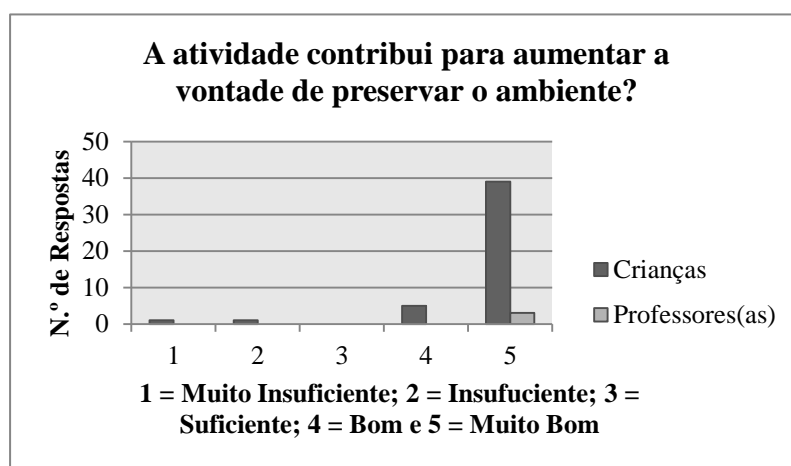
**Gráfico 11:** Avaliação da contribuição das palestras para a aprendizagem dos conteúdos abordados.



Com a análise do gráfico acima é notória que a avaliação quanto à contribuição das atividades para a aprendizagem dos conteúdos explorados, tem incidência na avaliação em “Muito Bom”, tanto pelas crianças como pelos(as) docentes. Porém, é ainda de referir que existiram sete crianças e um(a) docente que avaliaram este parâmetro em “Bom”, duas crianças em “Suficiente” e duas crianças “Muito Insuficiente”.

Na última questão deste questionário – A atividade contribui para aumentar a vontade de preservar o ambiente? – com os dados recolhidos, após o seu tratamento, surgiu o seguinte gráfico:

**Gráfico 12:** Avaliação da contribuição das palestras para aumentar a vontade de preservar o ambiente.



Ao analisar o gráfico acima é evidente que a avaliação, quanto ao aumento da vontade para preservar o ambiente, incidiu no “Muito Bom”, tanto por parte das crianças como dos(as) docentes, havendo cinco crianças em “Bom”, uma criança a avaliar em “Muito insuficiente e, por fim, uma criança em “Insuficiente”.

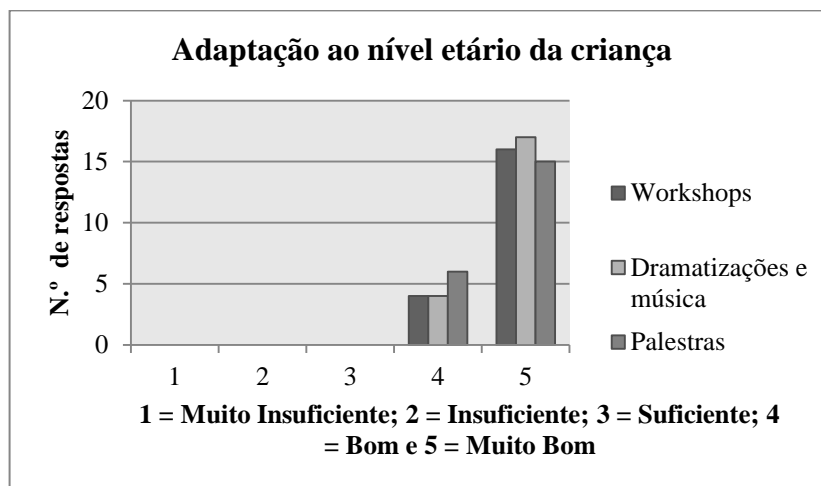
Por fim, na parte referente às sugestões, à exceção de uma criança que sugeriu mais cadeiras, uma vez que grande parte das crianças se sentou numa manta comum, a grande maioria beneficiou deste espaço para partilhar a sua opinião quanto à importância do tema – a preservação do ambiente – como o seu agrado pela experiência vivenciada e pelas aprendizagens que a própria proporcionou. Além disso, há crianças que elogiaram a forma como foram dinamizadas as apresentações. Relativamente ao corpo docente, apenas uma professora se pronunciou, escrevendo: “Este projeto com/para alunos foi muito interessante. Nunca é demais falar e incutir às crianças valores e práticas para conservar e melhorar o meio ambiente, para que cresçam cidadãos conscientes. Parabéns, futuras colegas”.

### 2.3.2. Avaliação da Família e membros da comunidade

Esta parte recai sob o tratamento dos dados relativos à avaliação do público adulto que participou nas atividades dinamizadas na divulgação.

Após a organização dos dados recolhidos referente à primeira questão – Adaptação ao nível etário da criança – surgiu o seguinte gráfico:

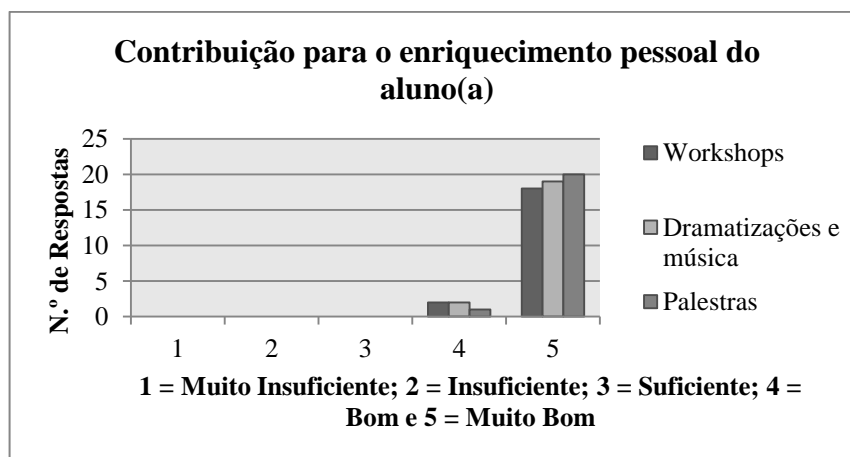
**Gráfico 13:** Avaliação da adequabilidade das atividades à idade.



Com análise do gráfico acima, sabendo que um (a) participante na avaliação não respondeu a todos os itens, pode-se considerar que a grande maioria avaliou a adaptação das atividades ao nível etário em “Muito Bom”, à exceção de quatro participantes que consideraram apenas “Boa”.

Na segunda questão – Contribuição para o enriquecimento pessoal do(a) aluno(a) – já emergiu o seguinte gráfico:

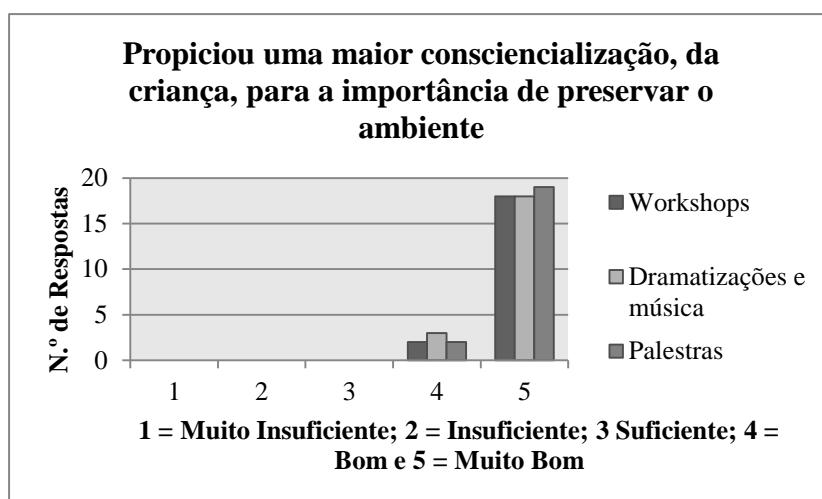
**Gráfico 14:** Avaliação da contribuição das atividades da divulgação para as aprendizagens dos conteúdos abordados.



Ao analisar o gráfico acima, tendo em consideração que um(a) participante na avaliação não respondeu a todos os itens, é visível que a maioria avaliou as atividades, quanto à sua contribuição para o enriquecimento pessoal das crianças em “Muito Bom”, à exceção de dois pais, que avaliaram os “*Workshops*” e as “Dramatizações e Música” em “Bom”, e um pai que avaliou as “Palestras” igualmente em “Bom”.

Por fim, na última questão – Poderá ter apropriado uma maior consciencialização, da criança, para a importância de preservar o ambiente – temos o seguinte gráfico a ilustrar a organização da informação recolhida.

**Gráfico 15:** Avaliação da contribuição das atividades da divulgação para aumentar a vontade de preservar o ambiente.



Do gráfico acima, mesmo que um(a) participante na avaliação não tenha respondido a todos os itens, é possível verificar-se, mais uma vez que a grande incidência na avaliação, quanto à consciencialização das crianças para a importância de preservar o ambiente, muito forte no “Muito Bom”. No entanto, é ainda de referir que dois pais avaliariam em “Bom” os “*Workshops*” e as “Palestras” e três a fazer a mesma avaliação relativamente às “Dramatizações e Música”.

Relativamente ao espaço destinado às sugestões, os familiares e amigos do grupo dinamizador, na sua maioria demonstrou o seu agrado pela iniciativa, propondo que se realizem atividades deste índole com mais frequência e, ainda, houve um participante que sugeriu uma visita ao museu do papel.



#### **2.4. Discussão e conclusão**

Apesar desta recolha não conter o questionário relativos à avaliação de todos(as) os(as) participantes da divulgação, pensamos que o número conseguido é suficiente para fazer uma análise dos dados recolhidos e tirar conclusões a si inerentes.

Desta forma, tendo em consideração todos os gráficos apresentados referentes à avaliação da divulgação dinamizada pelo grupo de crianças com quem realizámos a nossa prática educativa, é visível, que independentemente da atividade desenvolvida, a avaliação das mesmas incide maioritariamente no “Muito Bom”, à exceção de alguns casos particulares, que mesmo assim revelam uma maior ocorrência no “Bom”. Uma avaliação que se espelha equilibradamente nas três questões efetuadas a cada participante. Relativamente ao público adulto, tanto os(as) professores(as) como os familiares das crianças revelaram ter gostado da iniciativa, tal como das atividades desenvolvidas a pensar nas crianças, avaliando maioritariamente todas as atividades desenvolvidas neste evento em “Muito Bom”, em todas as questões.

Em suma, pelos dados e pelas sugestões, foi uma atividade bem-sucedida, que foi acolhida com muito apressso por todos os participantes e, inclusive, pôde contar com um público ativo e participativo no decorrer deste evento.

## Apêndice 40 - Desenvolvimento do projeto, contado pelo mapa de conhecimentos



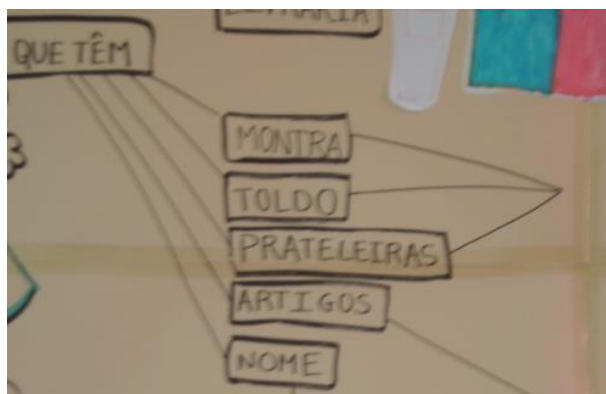
**Figura 159:** Criança a colar no mapa de conhecimentos o desenho pela qual se encarregou de fazer.  
24/4/2013



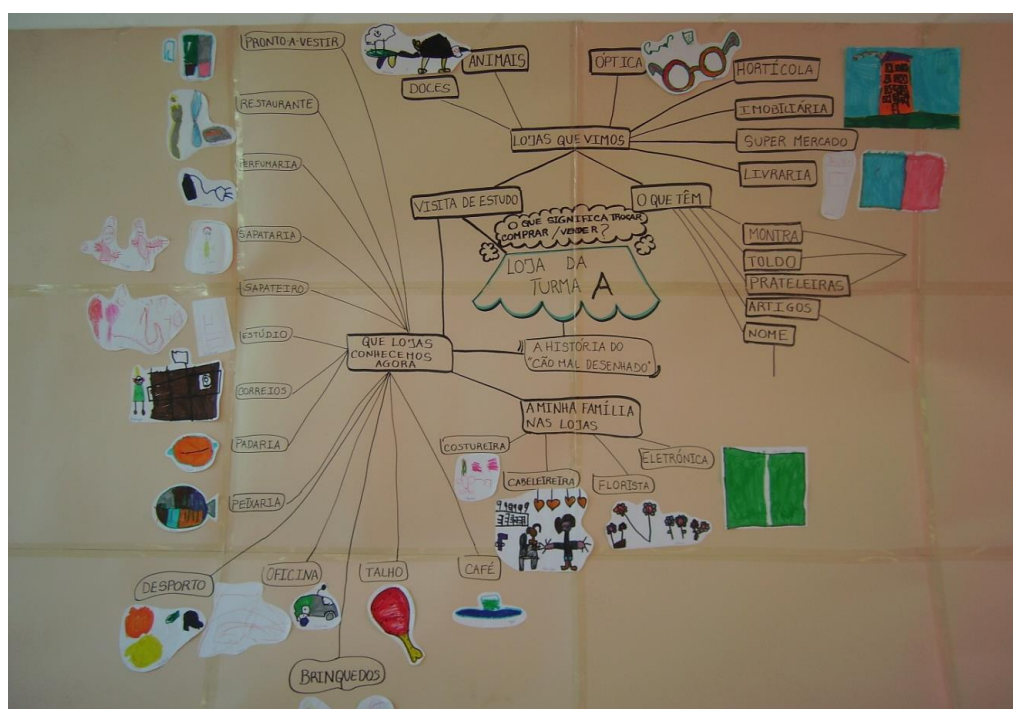
**Figura 160:** Registo no mapa de conhecimentos das lojas que as crianças conhecem, visto que os seus familiares são proprietários de lojas.  
24/4/2013



**Figura 161:** Registo ilustrado pelas crianças das lojas que viram na comunidade.  
24/4/2013



**Figura 162:** Elementos constituintes da loja identificados pelas crianças durante a visita pela comunidade.



**Figura 163:** Mapa de conhecimentos relativo à loja concluído.  
24/4/2013



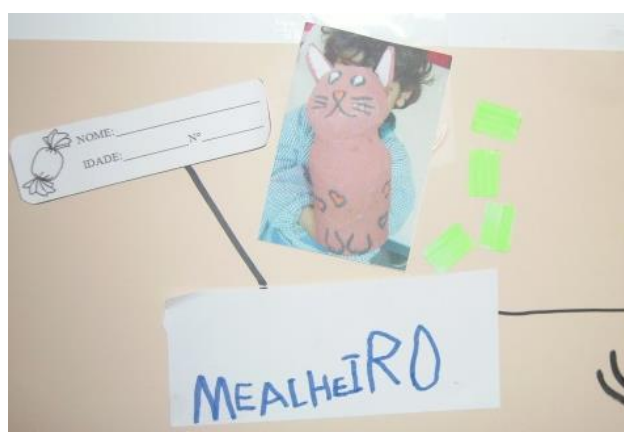
**Figura 164:** Criança a complementar o mapa de conhecimentos com dados relativos ao dia da mãe.



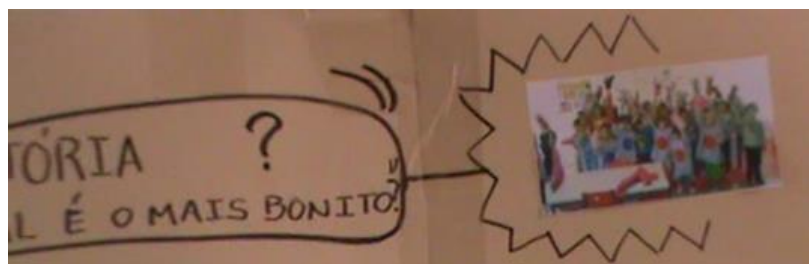
**Figura 165:** Registo da história do "Pimpim: A doçura do trabalho".  
16/5/2013



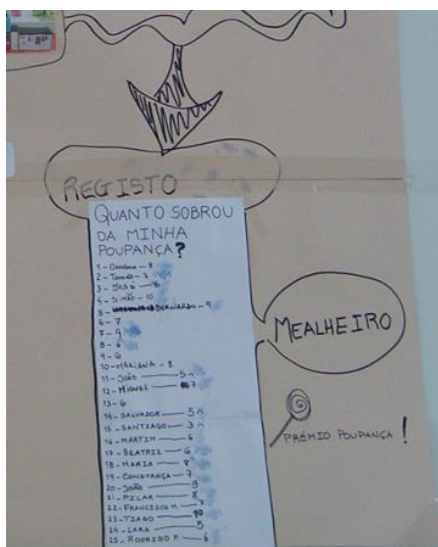
**Figura 166:** Registo das observações realizadas nos bancos da comunidade, acompanhado do guião de investigação utilizado no processo de recolha de informação.  
15/5/2013



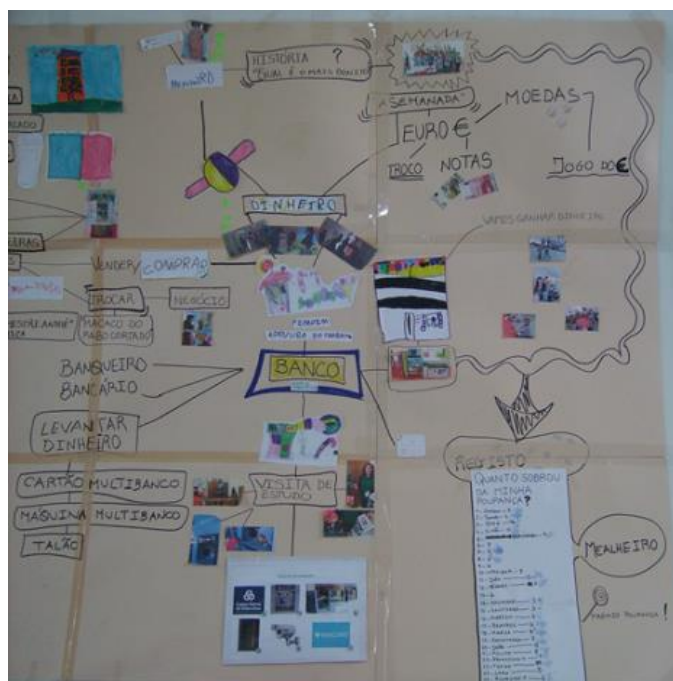
**Figura 167:** Registo no mapa de conhecimentos do processo de construção dos mealheiros.  
16/5/2013



**Figura 168:** Registo no mapa de conhecimentos do desfile dos mealheiros.  
16/5/2013

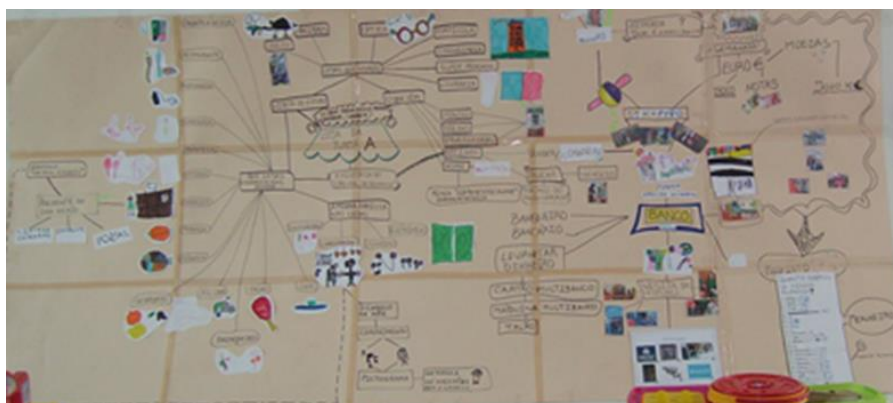


**Figura 169:** Registo no mapa de conhecimentos das poupanças conseguidas pelas crianças.



**Figura 170: Parte do mapa de conhecimentos relativo ao banco concluído.**  
**31/5/2013**

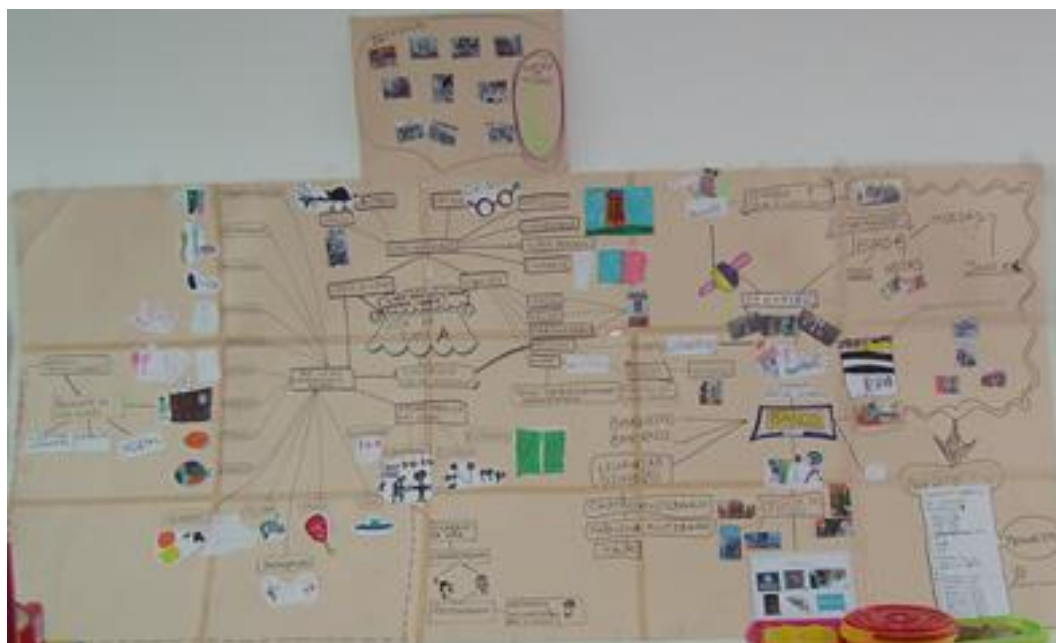




**Figura 171:** Mapa de conhecimentos referente à loja e ao banco concluída.  
31/5/2013



**Figura 172:** Registo dos vários momentos da divulgação no mapa de conhecimentos.  
7/6/2013



**Figura 173:** Mapa de conhecimentos do projeto concluído, já com a avaliação das crianças presente.  
7/6/2013

### Apêndice 41 - Visita de duas encarregadas de educação à escola no âmbito do projeto “Dia Mundial da Bolota”

---



**Figura 174:** Duas mães – engenheiras florestais – a participar no projeto “Dia Mundial da Bolota”.  
12/11/2013



**Figura 175:** Encarregada de educação a apresentar as árvores produtoras de bolotas  
12/11/2013



**Figura 176:** Esclarecimento de dúvidas sobre a exploração feita em torno de alguns produtos endógenos.  
12/11/2013

## Apêndice 42 - Visita do “Zé Carumas” – Projeto “Oficina de Segurança”

---



**Figura 177:** Zé Caruma a conversar com o grupo de crianças sobre os cuidados a ter com a floresta.  
16/12/2013



**Figura 178:** Foto de grupo com o Zé Carumas.  
16/12/2014



### **Apêndice 43 - Visita às instalações de uma empresa local de produção papelreira**



**Figura 179:** Crianças no laboratório da empresa local de produção de papel.  
14/1/2014



**Figura 180:** Crianças nas instalações industriais da empresa local de produção de papel.  
14/1/2014



**Figura 181:** Crianças no armazém da empresa local de produção papelreira.  
14/1/2014

## Apêndice 44 - Construção de marcadores de livros no âmbito do projeto “Dia Mundial da Bolota”

---



**Figura 182:** Uma das tentativas das crianças para descobrir a posição correta dos diferentes triângulos que lhes foram entregues para chegarem à forma esperada – o pentágono.  
4/11/2013



**Figura 183:** Crianças a marcar a forma do marcador de livros num pacote de leite com recurso aos triângulos.  
4/11/2013



**Figura 184:** Criança a recortar o seu marcador de livros.  
4/11/2013

#### Apêndice 45 - Visita à padaria e pastelaria de uma família da turma

---



**Figuras 185 e 186:** Crianças a experimentarem técnicas de pasteleiro com o auxílio de profissional.  
17/12/2013



**Figura 187:** Crianças a moldarem massa de *croissant*.  
17/12/2013



**Figuras 188 e 189:** Na figura à esquerda, está a massa moldada pelas crianças e na da direita a mesma massa já cozida.  
17/12/2013





**Figura 190:** Pão a ser enfornado por um dos proprietários da padaria e pastelaria e pelo seu filho – uma das crianças da turma.  
17/12/2013

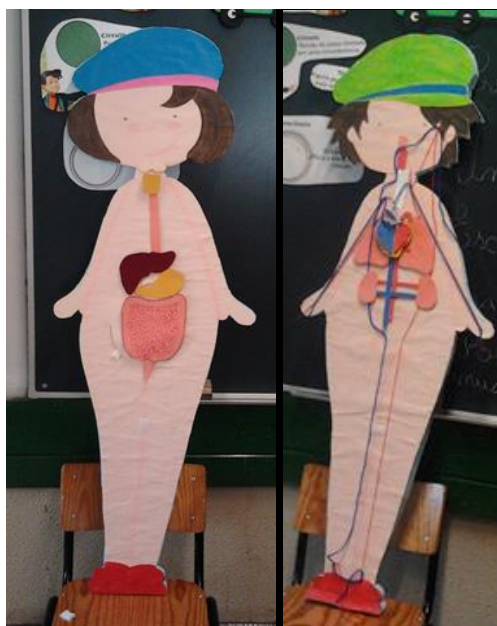


**Figura 191:** Proprietária da padaria e pastelaria oferece lanche aos colegas do seu filho.  
17/12/2013



**Figura 192:** Bolo de natal oferecido pelos proprietários da pastelaria e padaria – pais de uma das crianças da turma.  
17/12/2013

## Apêndice 46 - Materiais construídos para a prática educativa



**Figuras 193 e 194:** À esquerda a Maria e à direita o Manuel, duas personagens fictícias com a qual explorámos os vários sistemas anatómicos do corpo humano.



**Figura 195:** À direita o mapa de Portugal Continental dividido por distritos e em cima um comboio criado para explorar as classes e ordens.



**Figura 196:** Mapas concelhios construídos em esferovite para explorar as diferentes freguesias do concelho.

## Apêndice 47 – Comemoração dos aniversários na sala de aula

---



**Figura 197:** Comemoração do aniversário de uma criança da turma, com a presença da mãe.  
**27/11/2013**



**Figura 198:** Uma das várias comemorações de aniversários com a presença dos pais na sala de aula.  
**15/1/2014**



**Figura 199:** Comemoração do aniversário desta estagiária e de uma das crianças da turma, com a presença da família da criança aniversariante.  
**27/1/2014**

## **Anexos**





## **ANEXOS**

<b>Anexo 1</b> – Projeto “A falar bem é que a gente se entende!”	279
<b>Anexo 2</b> – Artigo publicado no Jornal do Agrupamento de Escolas a divulgar o projeto do grupo de crianças de Educação Pré-Escolar	280



**Anexo 1 - Projeto “A falar bem é que a gente se entende!”**

---



**DIAGNÓSTICO (situação a melhorar)**

Percentagem de alunos considerados “aquém do expectável” nas avaliações sumativas dos anos letivos 2010/2011 e 2011/2012 na área do **desenvolvimento da linguagem** (colocar percentagens constantes dos balanços).

**OBJETIVO A ATINGIR**

Promover melhorias nos alunos de modo a diminuir, no final deste ano letivo, a percentagem de alunos considerados “aquém do expectável” para x%.

**Avaliação**

Avaliação do projeto:

- Através da monitorização periódica do desenvolvimento das atividades nos diversos jardins-de-infância, que coincidirá com as reuniões de departamento;
- A partir da avaliação final de cada uma das atividades, segundo os indicadores de avaliação definidos;
- Pela comparação dos resultados da avaliação sumativa, na área da linguagem, dos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013.

**Anexo 2 – Artigo publicado no Jornal do Agrupamento de Escolas a divulgar o projeto do grupo de crianças de Educação Pré-Escolar**

